

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RODRIGO BELFORT GOMES

**A INSTITUIÇÃO DO MÉTODO DIRETO PARA O ENSINO DE INGLÊS NO
BRASIL (1931-1961)**

São Cristóvão

2015

RODRIGO BELFORT GOMES

**A INSTITUIÇÃO DO MÉTODO DIRETO PARA O ENSINO DE INGLÊS NO
BRASIL (1931-1961)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana

São Cristóvão

2015

RODRIGO BELFORT GOMES

**A INSTITUIÇÃO DO MÉTODO DIRETO PARA O ENSINO DE INGLÊS NO
BRASIL (1931-1961)**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Literários do
Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras do Núcleo de
Educação e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de Mestre
em Letras pela comissão julgadora composta pelos membros:**

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Givaldo Melo de Santana
Universidade Federal de Sergipe

Prof^ª. Dr^a. Raquel Meister Ko Freitag
Universidade Federal de Sergipe

Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira
Universidade Federal de Sergipe

RESUMO

O método direto para o ensino de inglês, e das demais línguas vivas estrangeiras, foi instituído no Brasil através da reforma do ministro Francisco Campos em 1931, de forma que, a partir dessa data, todos os alunos deveriam aprender por meio desse método. É importante destacar, no entanto, que os preceitos contidos em uma legislação não significam, necessariamente, a efetivação da lei, uma vez que vários atores estão envolvidos nesse processo, tais como os livros didáticos publicados, os fundamentos metodológicos que nortearam a sua autoria, a metodologia utilizada pelo professor e as orientações dos diretores das escolas que administram a normatização acadêmica de cada instituição. Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo investigar a relação entre a instauração do método direto, através da reforma Francisco Campos, e a produção de livros didáticos em língua inglesa no Brasil de 1931 a 1961, bem como analisar três livros didáticos em função dos conceitos que regem o método direto e atestar ou não as suas conformidades. Para tanto, a pesquisa constou de três momentos, a saber: o primeiro, uma revisão de literatura acerca das bases teóricas do método direto e as influências de pensadores modernos; o segundo, caracterizado pelo levantamento da legislação educacional brasileira da época; culminando em um terceiro momento, em que foi feita a listagem de livros didáticos de língua inglesa publicados dentro do recorte temporal deste trabalho e que se encontram tanto na Biblioteca Nacional, como no Colégio Pedro II, instituição de ensino de grande importância para a história da educação do país. Três desses materiais foram selecionados para ser analisados e ter seus conteúdos contrastados com os preceitos do método direto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa; Linguística Histórica; Livro didático; Método Direto; Reforma Francisco Campos

ABSTRACT

The direct method for English teaching as a foreign language, as well as for other foreign languages, was introduced in Brazil through the reform carried out by minister Francisco Campos, in 1931, so that, from that date on, all students should learn by this methodology. However, it is important to note that the directions contained in legislation does not necessarily mean the law will be executed, since many actors are involved in this process, such as published textbooks, the methodological foundations that guided their authorship, the methodology used by the teacher, and the guidance of the school principals, who manage the academic norms of each institution. Given the above, this study aims to investigate the relationship between the introduction of the direct method, by the Francisco Campos reform, and the production of English language teaching textbooks in Brazil from 1931 to 1961, as well as analyzing three textbooks according to the concepts that rule the direct method and certify whether its fundamentals were accomplished or not. Thus, this research consisted of three stages, namely: the first, a literature review on the theoretical basis of the direct method and the influences of modern authors; the second, the research on the Brazilian educational legislation of the set period; culminating in the third moment, when a list of the English language textbooks published within the time frame of this work was made. These books can be found both in the National Library, as well as in Pedro II School, an important institution for the history of education in Brazil. Three of these materials were selected to be analyzed and have their contents contrasted with the principles of the direct method.

KEYWORDS: English Language Teaching; Historical Linguistics; Textbooks; Direct Method; Francisco Campos Reform.

*A language teacher who doesn't explain
to his student how to produce sounds is
like a piano teacher who plays behind a
curtain so the student can't see the
keyboard¹. (Unknown)*

¹Um professor de língua que não explica aos seus alunos como produzir os sons, é como um professor de piano que toca atrás de cortina, de modo que o aluno não possa ver o teclado (Autor desconhecido, tradução minha).

AGRADECIMENTOS

Enfim, cheguei ao fim da árdua jornada que foi o mestrado em letras. Mas, com certeza, não conseguiria alcançar esse objetivo se não fosse por algumas pessoas muito importantes nesse percurso, por isso, agradeço:

Ao meu orientador, prof. Dr. Givaldo Melo de Santana, por todo apoio a mim oferecido.

Aos professores do Programa de Pós-graduação de Letras da UFS, pelo aprendizado proporcionado.

Às minhas queridas mãe e irmã que sempre me deram força e apoiaram, não somente no mestrado, mas em tudo que resolvi fazer na vida.

À Elaine, amiga-irmã, maior incentivadora da minha carreira nas letras e cujo estímulo foi primordial para esse e tantos outros projetos.

Ao prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira, um exemplo de pesquisador a seguir, que confiou no meu potencial e abriu as portas do NECUFS, grupo de pesquisa do qual sou membro.

Aos colegas do NECUFS, em especial a Anselmo, Cristiane e Gisele.

Aos meus familiares: avô, tias, tios, primos e primas, tão bem quistos por mim. Em especial, à Sindaya e Marcelo, cuja ajuda e investimento foram essenciais para que eu fosse o que sou hoje.

Aos amigos do DLES, do qual fiz parte por um ano e, em especial, aos amigos que fiz e que extrapolaram o espaço da UFS, como Paulo Boa Sorte, Ana Karina, Ana Lúcia, Marlene e Amália.

Aos colegas/amigos do Inglês sem Fronteiras na UFS, Elisson, Luana, Jack, Reuben e Sérgio.

À Sara Rogéria, além de uma amiga querida, pela revisão criteriosíssima que fez no meu texto.

Aos amigos queridos, que abriram mão de saídas em nome da minha dissertação. Não posso esquecer de vocês, em especial, a Fernando, Thiara, Adriana, Bia, Ademir, Fabiane, Bel, Fernanda, Lícia, Laudo e Kate.

À Biblioteca Nacional e ao Colégio Pedro II, com o seu Núcleo de Documentação e Memória, que me recebeu tão bem e foi essencial para que desenvolvesse a minha pesquisa, em especial à Tatyana Marques, bibliotecária do Nudom, muito simpática e solícita.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Quantidade de livros encontrados nas visitas, agrupados por instituição de origem	73
Figura 2: Quantidade de livros separados quanto à década de publicação	73
Figura 3: Imagem do livro <i>Inglês - Série Pedro II</i> , Coleção ‘B’ gravuras e vocabulário para serem usados com o livro <i>English Direct Method</i> (FORTES et al., 1945)	75
Figura 4: Diálogo Familiar da <i>Grammatica anglo-lusitanica & lusitanoanglica</i> (CASTRO, 1759)	77
Figura 5: Exercício de pronúncia com símbolos fonéticos do livro <i>Essential English for foreign students</i> (ECKERSLEY, 1954, p. 6)	78
Figura 6: Capa do livro <i>English Direct Method</i> (FORTES et al. 1945).....	80
Figura 7: Capa do livro <i>Elementary English Course</i> 2ª série ginásial (SERPA; SILVA, 1953)	84
Figura 8: Gramática apresentada no livro <i>Elementary English Course</i> 2ª série ginásial (SERPA; SILVA, 1953)	86
Figura 9: Capa do livro <i>An English Method</i> (FERREIRA, 1939)	88
Figura 10: Prefácio da obra <i>An English Method</i> (FERREIRA, 1939)	90
Figura 11: Instruções para os professores de como ensinar os símbolos fonéticos do livro <i>An English Method</i> (FERREIRA, 1939)	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I

A MODERNIDADE E O MÉTODO DIRETO

1. Primórdios do ensino de inglês como língua estrangeira	17
2. O repúdio às técnicas de memorização e repetição: a defesa por um método natural	20
3. A valorização do contexto, das ideias e da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira: prenúncio do método direto	26
4. As bases teóricas do método direto	33

CAPÍTULO II

O DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO BRASIL DE 1931 A 1961

1. Antecedentes históricos: o ensino de línguas no Brasil.....	39
2. O cenário político e a Escola Nova	42
3. A reforma do ensino secundário proposta pelo Ministro Francisco Campos.....	47
4. O método direto em oposição ao da gramática e tradução: o dilema da gramática ...	57
5. A Reforma de Capanema e os Programas de Ensino de 1942 e 1951.....	62

CAPÍTULO III

OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO MÉTODO DIRETO

1. A importância da análise do livro didático	66
2. Os livros de inglês de 1931 a 1961: uma análise preliminar	68
3. <i>English Direct Method First Book</i>	80
4. <i>Elementary English Course</i>	84
5. <i>An English Method</i>	88

CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
-----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS	100
--------------------------	------------

ANEXOS	104
---------------	-----

INTRODUÇÃO

O ensino de inglês como língua estrangeira tem sua primeira referência no século XVI, com a migração dos refugiados huguenotes para a Inglaterra, por conta da reforma protestante, e a posterior necessidade de aprendizado desse idioma. Desde então, houve uma preocupação acerca do método mais apropriado para esse processo. Pode-se destacar, então, o método da gramática e tradução como o de eleição por muito tempo, mesmo que essa nomenclatura só venha a ser definida no final do século XVIII (HOWATT; WIDDOWSON, 2009).

Em terras brasileiras, o ensino de inglês tem sua instituição no ano de 1809, como atesta Oliveira (2006), através da criação da primeira cadeira para o ensino dessa língua. De acordo com a Decisão n. 29, os professores nomeados deveriam, sempre que possível, escrever seus compêndios, priorizando a concisão e a clareza nas regras. Percebeu-se, através do estudo de Santos (2010), que os compêndios publicados desde então priorizavam o ensino através da memorização de listas de vocabulários e da valorização da gramática e da tradução. Durante o século XIX, o acesso aos estudos maiores se dava através dos exames parcelados, o que fazia com que não houvesse a obrigatoriedade da frequência escolar, bastando a aprovação nos exames parcelados para ter acesso garantido às universidades.

O método direto para o ensino de línguas recebeu esse nome a partir da segunda metade do século XIX, sendo apenas efetivado no Brasil em 1931, ano em que a reforma educacional do ministro Francisco Campos o elegeu como método oficial para o ensino das línguas estrangeiras. No entanto, para que as bases teóricas desse método possam ser compreendidas e analisadas, faz-se necessária uma análise do ensino de inglês como língua estrangeira na modernidade², de modo que possamos acompanhar os métodos utilizados para o ensino desse idioma, as bases teóricas que o sustentam e os

²A conceituação de modernidade aqui apresentada está em consonância com a definição proposta por Giddens (1991), ao afirmar que “‘modernidade’ refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência. Isto associa a modernidade a um período de tempo e a uma localização geográfica inicial, mas por enquanto deixa suas características principais guardadas em segurança numa caixa preta” (GIDDENS, 1991, p.8). Hall (2011), em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, descreve o homem moderno como tendo nascido a partir do Renascimento e se consolidado com o Iluminismo.

importantes pensadores que defenderam ideias fundamentais para o desenvolvimento, instauração e consolidação do método direto.

O contexto educacional do Brasil no século XX não pode ser estudado sem a correlação entre os pressupostos defendidos nos séculos anteriores e as bases teóricas vivenciadas no momento da implantação do método direto. Analisando-se, assim, o que ocorria na Europa, em termos de pensamento educacional, é importante destacarmos o papel do Iluminismo para a construção do pensamento pedagógico da modernidade. Os ideais iluministas desempenharam um importante papel no desenvolvimento educacional em Portugal e no Brasil durante o reinado de Dom José I, pois a busca iluminista pela felicidade da nação e educação era propícia para a disseminação do português em território brasileiro. Portugal, dessa forma, percebeu a importância em desenvolver um sentimento de nação, o que tornou inviável o ensino em latim ou em língua geral na colônia.

Todas as questões educacionais vivenciadas nas colônias portuguesas, até então, estavam nas mãos da Companhia de Jesus e, através da análise de seus atos, percebe-se que pouca preocupação houve com o desenvolvimento da metrópole e com o fortalecimento da língua nacional. Os jesuítas, até então responsáveis pela educação no Brasil, foram expulsos pelo Marquês de Pombal, através do Alvará de 28 de junho de 1759, que os responsabilizou pela situação caótica no país. As reformas pombalinas da instrução também propunham regras acerca dos manuais produzidos para o ensino. Esses passaram a ser escritos na língua portuguesa, com a recomendação de que as gramáticas fossem produzidas com regras claras e concisas, visando, dessa forma, o fortalecimento do português. Tais características foram comprovadas por Santos (2010), também nos materiais de inglês, através da análise de 5 gramáticas desse idioma dos séculos XVIII e XIX. Mesmo com a queda de Marquês de Pombal, após a morte de Dom José I, as gramáticas de língua inglesa mantiveram os atributos acima citados.

Com a vinda da família real ao Brasil, a educação continuou a receber posição de destaque, o que pode ser comprovado ao verificarmos o teor da decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, que criou as primeiras cadeiras para o ensino de língua inglesa e francesa. A decisão em se utilizar métodos mais breves e concisos permaneceu durante o século XIX na colônia brasileira, conforme salienta Oliveira (2006), ao atestar ter sido uma recomendação de D. João VI a adoção de gramáticas simplificadas, principalmente

das línguas vivas³, devendo ser essas, na medida do possível, escritas pelos professores nomeados para as cadeiras de línguas inglesa e francesa.

Os compêndios publicados nos séculos XVIII e XIX, segundo Oliveira (2006), seguiam as orientações propostas na reforma pedagógica do Marquês de Pombal, prezando pelo ensino através de gramáticas e da tradução, com a utilização, contudo, de um método mais conciso e simples, com o menor número possível de regras para que o aprendizado pudesse ser consolidado. A memorização de palavras e frases ainda era uma constante em tais obras, e os pressupostos de tal método foram trabalhados de forma tão ferrenha que, mesmo no século XXI, ainda encontramos professores que utilizam apenas as técnicas defendidas nesse método.

Através da análise de gramáticas dos séculos XVIII e XIX, pode-se afirmar que o ensino se dava seguindo o método da gramática e tradução, que perdurou oficialmente até o ano de 1931, ano das reformas da educação, propostas pelo então ministro Francisco Campos, que instituiu o método direto como oficial para as instituições secundárias de ensino. Contrastando os dois métodos, pode-se dizer que,

Pelo método direto, assim compreendido e interpretado, o professor pode preparar o meio adequado e interpretado, o professor pode preparar o meio adequado á curiosidade e aos interesses da criança. Pela tradução e pela gramática êle agirá apenas sobre o raciocínio, sobre a memória, sobre o pensamento lógico, sem o interesse vital do aluno, improprio ainda, nessa idade, á sistematização de conhecimentos que lhe é exigida (LEÃO, 1935, p.33).⁴

Percebe-se, então, que uma diferença entre o método direto e o da gramática e tradução deve-se ao fato do primeiro se propor a trabalhar com os conteúdos destinados a cada faixa etária, enquanto que, no segundo, os conteúdos trabalhados estavam pautados na tradução e todos os temas eram voltados para adultos.

Para estudar o método direto e o seu emprego no Brasil, utilizou-se, nesse trabalho, o recorte temporal de 1931 a 1961. A data inicial de 1931 é justificada por ser esse o ano de instauração do método direto, e o ano de 1961 se constitui como marco

³De acordo com Howatt; Widdowson (2009), o termo línguas vivas e línguas modernas são utilizados, indistintamente, para se referir às línguas utilizadas para conversações diárias, em oposição às línguas mortas, que representam àquelas ainda estudadas pelo valor histórico e não pela aplicabilidade. Segundo o autor, o termo línguas modernas passou a ser mais difundido a partir do século XX.

⁴ O autor optou por manter a grafia original presente nos livros e peças legislativas analisadas nesta Dissertação.

final por ter sido o ano de promulgação da primeira LDB, que retirou a obrigatoriedade do ensino de inglês na educação secundária.

A ideia desta pesquisa surgiu durante as discussões teóricas no NECUFS – Núcleo de Estudos de Cultura da Universidade Federal de Sergipe, grupo de pesquisa do qual faço parte. Os debates propostos pela linha de pesquisa “História do ensino das línguas” trouxeram questionamentos acerca da institucionalização do ensino de inglês a partir da implantação do método direto. Com o aprofundamento dos questionamentos levantados, chegou-se até o recorte proposto nesta Dissertação.

Segundo Leão (1935), nos estabelecimentos secundários oficiais de ensino, que naquela época estavam vinculados à União ou ao Estado, o estudo das línguas vivas no Brasil se dava através do método da gramática e tradução. Essa forma de ensino se baseava na leitura e interpretação de texto com pouquíssimo ou nenhum trabalho da fala ou audição na língua estudada, salvo aqueles casos em que os professores o faziam por conta própria e com bastante dificuldade. Larsen-Freeman (2011) destaca que o objetivo principal do aprendizado de línguas desse método é a preparação dos alunos para a leitura na língua alvo, o que justifica a importância do estudo de regras gramaticais e do léxico.

Em contrapartida, o método direto surge e vai de encontro ao método da gramática e tradução, por ter como foco a comunicação. Era preocupação do novo método, a formação do aluno capaz de se comunicar oralmente na língua estrangeira que estava sendo estudada em situações práticas, e não somente literárias, conforme atesta Leão (1935), ao descrever que

O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão) no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter nitidamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, o ensino tem por fim dotar os jovens brasileiros dos três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins práticos, da expressão falada e escrita dessas línguas (Leão, 1935, p. 262).

Pelo decreto de dois de dezembro de 1837, o antigo Seminário de S. Joaquim foi transformado em Colégio Pedro II. Esse estabelecimento desempenhou um importante papel no ensino secundário oficial, por ter servido de modelo para todas as províncias do império. Ao concluir o curso de sete anos no colégio, os alunos saíam com o título de

bacharel em Letras, podendo, dessa forma, ingressar nas instituições de ensino superior, sem haver necessidade de se submeterem aos exames parcelados. Essas provas eram desenvolvidas por uma Comissão de Instrução do Colégio Pedro II e sua aprovação era exigida aos alunos que não haviam se formado na referida instituição de ensino (OLIVEIRA, 2006).

Pouco menos de cem anos após o seu estabelecimento, o ensino das línguas vivas no Colégio Pedro II, durante o governo de Getúlio Vargas, passou a ter um caráter mais prático, pois o contexto histórico vivido pelo mundo, com a iminência da Segunda Guerra Mundial, demandava não somente a leitura em língua inglesa, mas, também, o desenvolvimento da fala. Nesse momento histórico, de acordo com Shütz (1999), a difusão do inglês se explicava por ser uma forma de contrabalançar o prestígio da Alemanha no mundo, em decorrência da imigração alemã, ocorrida no século predecessor, sendo essa uma atividade estratégica.

Esse cenário político se constituiu na força motriz para as reformas do ministro Francisco Campos na educação, em 1931. De acordo com o Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, as aulas de língua inglesa deveriam ser ministradas pelo método direto, de forma que o aluno fosse levado a pensar no próprio idioma com exercícios de conversação e redação.

O estudo da legislação da época, decretos e publicações no Diário Oficial nos permite contextualizar o panorama histórico vivido no momento da implantação do método direto, bem como analisar qual foi o real impacto e o grau de efetivação desse método no Brasil. É importante ressaltar que, no recorte temporal aqui empregado, os livros adotados no Colégio Pedro II eram publicados no diário oficial, constituindo assim uma importante fonte de informações acerca do objeto deste estudo.

Para a realização deste trabalho, foi necessário um estudo das ideias, no que se refere ao ensino de língua inglesa, defendidas pelos autores Howatt e Widdowson (2009), Michael (1987), Leão (1935) e Larsen-Freeman (2011). Para o estudo das concepções relacionadas ao ensino de línguas na modernidade, foram utilizados clássicos da pedagogia como Locke (1983), Rousseau (1991), Comenius (2002), Herbart (2003), Pestalozzi (2006), Spencer (1903) e Calkins (1886). Para o estudo da constituição dos livros didáticos, foram utilizadas as ideias defendidas por Choppin (2004). Oliveira (2006) e Santos (2010) foram utilizados para a análise da publicação de compêndios dos séculos XVIII, XIX e XX.

Esta Dissertação, com base no cenário aqui estabelecido, tem como objetivo geral investigar a relação entre a instauração do método direto, através da reforma Francisco Campos, e a produção de livros didáticos em língua inglesa no Brasil de 1931 a 1961; e, como objetivos específicos, investigar os conceitos referentes ao ensino de línguas na modernidade e que serviram de base para a criação do método direto; descrever os pressupostos do método direto, bem como suas aplicações, segundo a legislação vigente; relacionar os livros didáticos de língua inglesa produzidos dentro do recorte temporal e encontrados na Biblioteca Nacional e no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (Nudom); e, por fim, analisar três dessas obras, de modo a verificar se os preceitos do método direto foram empregados para a escritura desses materiais.

O trabalho foi realizado através do método dedutivo, baseado na pesquisa bibliográfico-documental, com enfoque na análise de leis e decretos publicados no Diário Oficial, que regulamentavam os procedimentos educacionais na época, bem como tornavam pública a lista de materiais a serem adotados nas instituições secundárias oficiais de ensino. Foram feitas visitas à Biblioteca Nacional e ao Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com o intuito de realizar um levantamento da bibliografia produzida no recorte temporal aqui destacado. Através de um método quantitativo, os livros didáticos propostos para o ensino de inglês durante o recorte temporal foram listados e três deles selecionados para análise mais detalhada.

Em um primeiro momento da pesquisa, foram feitas leituras, análises e interpretação da bibliografia existente sobre o ensino de línguas na modernidade, bem como da legislação vigente sobre o ensino da língua inglesa no ensino secundário brasileiro e uma revisão da literatura sobre o método direto e a produção de livros da época.

No segundo momento, foram feitas visitas aos estabelecimentos acima mencionados, seguido da seleção dos livros mais representativos de inglês publicados dentro do recorte estabelecido.

Na etapa final da pesquisa, uma avaliação das informações encontradas nas fases anteriores foi feita, com o objetivo de especificar as características de três livros selecionados entre os listados datados entre 1931 e 1961, contrastando-as com aquelas esperadas e defendidas pela legislação da época, e com os compêndios publicados até então, que se apoiavam no método da gramática e tradução.

Este estudo é dividido em três capítulos, a saber: A modernidade e o método direto; O discurso político-pedagógico do Brasil de 1931 a 1961; e Os livros didáticos de língua inglesa do método direto. No primeiro capítulo, foi feita uma rápida reconstituição do ensino de inglês como língua estrangeira; os pressupostos teóricos do método direto foram detalhados, bem como o contexto no qual esse método foi criado, e os conceitos defendidos pelos principais pensadores modernos que fundamentam, de forma direta ou indireta, o objeto de estudo desse capítulo. O segundo capítulo apresenta um panorama da situação política, legislação e discursos pedagógicos presentes no Brasil no recorte temporal aqui apresentado e que propiciaram a instituição do método direto como sendo o de eleição para o ensino de línguas estrangeiras. Finalizando, no capítulo três, são apresentados os livros de inglês utilizados no Brasil durante o recorte histórico deste trabalho, encontrados na Biblioteca Nacional e no Colégio Pedro II, ambos no Rio de Janeiro, tendo sido feita a análise de três desses livros, com objetivo de atestar a efetivação ou não das teorias do método direto neles presentes, de modo a comprovar se havia conformidade entre os livros publicados no período acima destacado.

CAPÍTULO I

A MODERNIDADE E O MÉTODO DIRETO

Para estudar o percurso do ensino de inglês como língua estrangeira, faz-se necessária uma análise de importantes eventos históricos e suas consequências para os métodos de ensino desse idioma. Desta forma, é objetivo desse capítulo analisar o pensamento dos teóricos modernos sobre a educação e de que forma essas ideias influenciaram direta ou indiretamente a criação do método direto, bem como relacionar as bases teóricas desse método.

1. Primórdios do ensino de inglês como língua estrangeira

Até o século XVI, a língua latina era tão importante para a Europa que se acreditava que bastava saber o latim para que todas as outras línguas pudessem ser assimiladas por comparação, o que fez com que o vernáculo não tivesse o mesmo valor que a língua latina. Esse fato foi ilustrado por Auroux (1992), ao afirmar que “a gramatização (a base do latim) de um vernáculo europeu pode igualmente servir de partida para outra língua e lhe transmitir sua ‘latinidade’” (AUROUX, 1992, p. 44).

Com a Reforma Protestante, houve um grande fluxo de imigrantes franceses, italianos e espanhóis rumo à Inglaterra. Ao perceber a necessidade que esses indivíduos tinham em aprender inglês, professores universitários já estabelecidos na Inglaterra desenvolveram compêndios destinados ao ensino do inglês como língua estrangeira nos idiomas dos imigrantes, e não mais em latim. Trata-se, desta forma, do primeiro momento em que o ensino de língua inglesa como língua estrangeira foi pensado. Esses movimentos migratórios, juntamente com a expansão marítima no século XVI, a tradução da bíblia para as línguas vernaculares e o surgimento da imprensa, agregaram maior valor ao estudo por essas próprias línguas, contribuindo para a desvalorização do latim, o que possibilitou que o vernáculo pudesse ser utilizado para ensinar outras línguas, além da nacional.

A partir desse momento, há um aumento no interesse pela língua inglesa, não só enquanto língua vernacular, mas como estrangeira também. O ensino do inglês seguia a mesma formatação das gramáticas de latim e os professores faziam uso de técnicas

muito comuns desde o século XVI, que incluíam a criação de listas de vocabulários, a tradução de textos e o estudo das regras gramaticais. Por esse conjunto de normas, a maioria dos homens e mulheres mais educados foi treinada no estudo da gramática clássica, e poderia, dessa forma, empregar esse método para o estudo de qualquer outra língua. A partir do início do século XIX, esse agrupamento de técnicas de aprendizagem passou a ser chamado de método da gramática e tradução, tendo sido inicialmente utilizado, com essa nomenclatura, na Prússia, no final do século XVIII (HOWATT; WIDDOWSON, 2009).

Para Larsen-Freeman (2011), o método da gramática e tradução, outrora denominado método clássico por ter sido utilizado para o ensino de idiomas como o latim e o grego, era utilizado para possibilitar aos alunos a leitura e consequente tradução de textos da literatura clássica, uma vez que a linguagem literária era considerada mais importante do que a linguagem oral. De acordo com essa autora, acreditava-se que esse tipo de ensino era capaz de possibilitar o crescimento intelectual dos discentes e, para que esse objetivo fosse alcançado, os alunos precisariam aprender as regras gramaticais, que aconteciam de forma dedutiva, bem como memorizar palavras relacionadas ao texto. As habilidades orais recebiam muito menos atenção por parte do professor, e a pronúncia, pouquíssima ou nenhuma.

Celce-Murcia (2001) listou, em sua obra, alguns conceitos acerca do método da gramática e tradução. Desses, destacam-se os seguintes: as instruções eram dadas na língua materna, havia pouco uso da língua estrangeira para a comunicação, o foco estava nos exercícios gramaticais e textos difíceis eram lidos desde o início.

De acordo com Howatt e Widdowson (2009), os livros textos do método da gramática e tradução eram nivelados, embora não da mesma forma que os de hoje, e os tópicos gramaticais eram sistematicamente organizados e apresentados de forma individualizada. Cada item gramatical vinha associado a frases elaboradas, de forma a servirem como exemplo, uma vez que eram mais simples do que sentenças criadas pelos autores literários, pois essas últimas ofereciam uma maior dificuldade para os alunos.

Cada nova lição tinha uma ou duas novas regras gramaticais, uma lista curta de vocabulário, e alguns exemplo para traduzir. Entediante, talvez, mas dificilmente a história de terror sobre a qual querem nos convencer. No entanto, o método também continha as sementes que eventualmente se transformariam em uma selva de regras obscuras, listas intermináveis de aulas de gênero e exceções de classe e gênero, arcaísmos "literários" conscientes, trechos de filologia, e uma perda total do sentimento genuíno pelas coisas vivas. Os livros muito ruins da gramática e tradução não eram

aqueles escritos por nomes bem conhecidos, como Ahn e Ollendorff, mas os especialmente concebidos para uso em escolas secundárias por mestres ambiciosos (HOWATT; WIDDOWSON, 2009, p. 156).⁵

No final do século XIX, por volta da década de 1880, o método da gramática e tradução foi questionado, em virtude dos estudos da nova ciência denominada fonética, que tiveram o seu *boom* com a formação da Associação Fonética Internacional, e dos importantes trabalhos publicados em formato de panfletos por teóricos como Wilhelm Viëtor, Paul Passy, Otto Jespersen e Henry Sweet. Esse cenário criou terreno fértil para um acontecimento único na história do ensino das línguas: o Movimento da Reforma. De acordo com Howatt e Widdowson (2009), com a duração de aproximadamente vinte anos, esse importante movimento aconteceu de forma interdisciplinar em um momento em que o interesse dos estudiosos da fonética tornou-se igual ao interesse dos professores por essa nova ciência que estava avançando rapidamente. A base da Reforma estava formada por uma tríade, a saber, a primazia da fala, a centralização dos textos conectados, em detrimento do uso de frases isoladas, e a prioridade máxima dada às habilidades orais em sala de aula. Esses elementos são diretamente contrários ao método em voga na época, o da gramática e tradução.

Muito embora alguns desses elementos fossem unanimidades entre os Reformistas, o uso da tradução não era um consenso. O que se tinha, no entanto, era a constatação de que a tradução de textos completos, enquanto atividade de busca no dicionário de expressões de mesmo sentido, era condenada pela Reforma. Howatt e Widdowson (2009) reforça que a utilização dessa ferramenta para esclarecer alguns conceitos complexos era defendida por alguns teóricos do movimento, ao passo que, para outros, essa ação consistiria em um encurtamento de processos cognitivos necessários à aprendizagem de uma nova língua, ou seja, a simples memorização não refletiria no aprendizado dos vocábulos e da gramática apresentados. Esse pensamento era um dos fortes argumentos dos professores defensores do método direto.

Dentre as características defendidas pelo movimento, contrárias ao método anterior, estavam os ideais “de abolição da memorização massiva de listas de

⁵*Each new lesson had one or two new grammar rules, a short vocabulary list, and some practice examples to translate. Boring, maybe, but hardly the horror story we are sometimes asked to believe. However, it also contained seeds which eventually grew into a jungle of obscure rules, endless lists of gender classes and gender-class exceptions, self-conscious “literary” archaisms, snippets of philology, and a total loss of genuine feeling for living things. The really bad grammar-translation coursebooks were not those written by well-known names such as Ahn and Ollendorff, but those specially designed for use in secondary schools by ambitious schoolmasters.* (Texto original, tradução minha).

vocabulários e de regras de gramática”⁶ (HOWATT; WIDDOWSON, 2009, p. 192). Os avanços nos estudos de fonética resultaram na criação do Alfabeto Fonético Internacional e o trabalho com a pronúncia tornou-se muito forte no ensino de língua estrangeira, criando bases para que o método da gramática e tradução deixasse de ser o único método reconhecido como válido para o ensino da língua inglesa. Henry Sweet, em sua obra *The Practical Study of Languages*, afirma que “todo estudo de idiomas deve ter como base a fonética” (SWEET *apud* HOWATT; WIDDOWSON, 2009, p. 202)⁷, uma vez que essa ciência oferecia um quadro analítico e instrumentos que possibilitavam a aquisição de uma pronúncia perfeita⁸. Segundo Howatt e Widdowson, (2009), a importância que Sweet dava à fonética para o sucesso no aprendizado de uma língua estrangeira, impunha ao aluno a necessidade de conhecê-la pois, para ele, uma das falácias do ensino era a de que o discente conseguiria adquirir uma boa pronúncia com a imitação, crença essa que não era compartilhada por todos os Reformistas, em especial os com experiência de ensino, que tinham uma visão menos extremista. Uma verdade, no entanto, começava a ser delineada, um método baseado na oralidade e no cuidado com as questões fonéticas precisava ser desenhado e o método da gramática e tradução, visto como única forma válida de ensino de línguas começava a ser desmistificado através de argumentos convincentes e científicos.

2. O repúdio às técnicas de memorização e repetição: a defesa por um método natural

Cronologicamente, o método direto sucede o da gramática e tradução, mas é interessante apontar que as origens desse novo método precedem até mesmo o seu anterior, com raízes no pensamento sobre o método natural do ensino de línguas em

⁶ *Abolishing the massive rote memorization of lists of new vocabulary and 'grammar rules.* (Texto original, tradução minha).

⁷ *All study of languages must be based on phonetics.* (Texto original, tradução minha).

⁸ As pesquisas da atualidade sobre o ensino de língua não abordam mais a questão do falante perfeito, uma vez que não há como se definir uma pronúncia perfeita no mundo globalizado com intensas trocas culturais, fala-se hoje em *world English*, não mais delimitando o inglês por países. Busca-se o desenvolvimento de competências, como o trabalho em prol de uma pronúncia que permita a comunicação entre os indivíduos. Já que, de acordo com Rajagopalan, a língua inglesa que circula no mundo, que serve de meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo hoje, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150-151).

autores como Montaigne [1580], Locke [1683], Rousseau [1762] e Pestalozzi [1818]⁹, que propunham um ensino de idiomas baseado na manutenção de constantes conversas com crianças, sem o auxílio de regras gramaticais. Esse método era geralmente utilizado para ensinar infantes em suas casas através do sistema de tutoria. Um clássico exemplo narrado por Montaigne (2002), em sua obra *Essay on the Education of Children*, trata de uma criança cuja educação é entregue a um alemão fluente em latim, e todos os familiares do garoto eram proibidos de se dirigir a ele em outra língua que não a latina, de forma a criá-lo para que aprendesse esse idioma de maneira natural e se tornasse um falante nativo dessa língua de grande prestígio no século XVI. Esse experimento, no entanto, mostrou-se de pouca valia pois, uma vez no ambiente escolar regular, o latim do jovem se tornou corrompido (HOWATT; WIDDOWSON, 2009).

Calkins (1886) defende o ensino através dos sentidos, da imaginação e do raciocínio, priorizando a lei do método natural que, segundo o autor, pode ser melhor entendido como um método que coloca “primeiro as coisas do que as palavras. Para melhorar, portanto, a linguagem de uma criança, antes de tudo curem de inocular-lhe idéas, e só então os vocabulos com que as ha de exprimir” (CALKINS, 1886, p. 5).

A obra *Emile, or on Education*, de Rousseau (1991), descreve uma situação fictícia do método natural, ao narrar, no século XVIII, as experiências educacionais de um jovem, e o seu tutor, no ensino domiciliar, com a utilização de elementos naturais, que serviam de exemplos para que esse processo educacional pudesse ocorrer de forma satisfatória. Através de conversas frequentes com o seu tutor, o jovem Emile tinha seu aprendizado assegurado, sem a preocupação excessiva com regras gramaticais e com a leitura, já que, para Rousseau, a leitura corrompia o homem.

Alguns das frases mais conhecidas de Rousseau vêm dessa parte do texto, por exemplo: ‘Eu odeio livros. Eles só ensinam a falar sobre o que não se sabe’, e, com ainda mais veemência ‘A leitura é a praga da infância e praticamente a única ocupação que sabemos atribuir. Aos 12 anos, Emile quase não saberá o que é um livro (HOWATT; Widdowson, 2009. p. 215).¹⁰

⁹As datas em colchetes representam o ano em que as obras foram originalmente publicadas, não as que o autor desse texto utilizou para leitura.

¹⁰*Some of Rousseau’s best known quotation comes from this section of his text, for example ‘I hate books. They only teach one to talk about what one does not know’, and, with even greater vehemence, ‘reading is the plague of childhood and almost the only occupation we know to give it. At twelve Emile will hardly know what a book is’ (Texto original, tradução minha).*

Pode-se perceber, então, que os pensadores dos séculos XVI, XVII e XVIII já concebiam um método natural de ensino, através dos diálogos entre alunos e tutores, envolvendo a natureza como forma de exemplo, o que seria uma experiência mais significativa para os alunos, em detrimento de um regime escolar que Rousseau (1991) critica fortemente em seus escritos, por acreditar não ser natural obrigar os discentes a ficarem sentados em silêncio em bancos escolares de madeira por longos períodos de tempo, sujeitos a punições severas pelas menores infrações das regras institucionais. A memorização de números, regras e rimas de qualquer natureza também nunca foi vista com bons olhos por esse autor, pois acreditava que o ensino dedutivo pouco tinha a contribuir efetivamente para a formação do homem.

Uma forte crítica ao modelo de ensino baseado na memorização de regras gramaticais e de listas de palavras descontextualizadas é também encontrada na obra de Locke (1996), que chega a explicitar a sua opinião na *Carta Acerca da Tolerância*, de 1689, afirmando que as palavras são imperfeitas e que elas só se completam a partir da sua relação com as coisas. O significado das palavras, de acordo com esse pensador, é arbitrário e o seu uso se dá, muitas vezes, igual ao que faz um papagaio, ao repetir os vocábulos para os quais foi convencido a utilizar, ou seja, através de uma simples repetição de sons desprovidos de um contexto, de um sentido real. Um método de ensino baseado na memorização de palavras aleatórias não é, dessa forma, significativo para o aluno, sendo necessário o trabalho do som e da ideia que estão relacionados a cada vocábulo, já que um processo de ensino que desprestigie essas afirmações provar-se-á ineficaz. Nessa perspectiva, a memorização de listas de vocabulários que foram extraídos de um texto literário não traz significação nenhuma ao seu leitor, já que, sozinhas não são nada mais do que signos linguísticos. Segundo o autor, “palavras na melhor das hipóteses são representações fracas, não sendo as verdadeiras sombras das coisas, e são muito mais cedo esquecidas” (LOCKE, 1983, p. 55).¹¹ Ainda na defesa desse argumento, Locke (1983) afirma que as palavras não podem ter maior poder do que as coisas, já que existem algumas que são intraduzíveis em outras línguas e, diante da intraduzibilidade, mesmo sem uma palavra associada a uma coisa, esta ainda existe.

Em *Some Thoughts Concerning Education*, de 1693, Locke (1996) continua na defesa desse seu pensamento, ao afirmar que a educação das crianças não devia se

¹¹ *words at best are faint representations, being not so much as the true shadows of things, and are much sooner forgotten* (Texto original, tradução minha).

basear na repetição de palavras, pois elas não possuem sentido por si só, e a repetição que deveria ser presenciada no processo educacional deveria ser a de comportamentos, virtudes e maneiras, pois, a partir daí, se daria o verdadeiro aprendizado.

Este método de ensinar as crianças através de uma prática repetida, e a mesma ação sendo realizada diversas vezes, sob o olhar e a coordenação do tutor, 'até que eles se habituem a fazê-la bem, e não com base em regras creditadas à suas memórias, tem tantas vantagens, que qualquer que seja a forma, devemos considerá-la (LOCKE, 1996, p. 30).¹²

Nessa mesma obra, o autor discorre sobre o papel da gramática no ensino de línguas, já que, em obra anterior, o valor da mesma já havia sido destacado. Pode-se perceber que suas ideias sobre o ensino natural não desprivilegiam a gramática, mas defendem um aprendizado indutivo, que ocorra de forma mais natural, e que privilegie a fala. Herbart (2003) também tece alguns comentários acerca da associação da oralidade e da forma. Esse autor afirma que “quando se educa é preciso falar muito” (HERBART, 2003, p. 41), dando importância vital para a fala. Entretanto, ele também destaca que a forma não pode ser esquecida. Ao falar sobre a forma, Locke (1996) defende que a gramática a ser ensinada deve levar em consideração toda a vivência do aluno e as regras da sua própria língua, ou seja, as estruturas comumente utilizadas pelos aprendizes precisam ser trabalhadas, ao invés de privilegiar as muito destoantes da língua falada por esses alunos no cotidiano, priorizando, sempre, a conversação e a experimentação em detrimento do estudo da gramática.

A forma original de aprender uma língua pela conversação não só serve bem o suficiente, como deve ser preferível, por ser a mais vantajosa, adequada e natural. Portanto, pode se pensar que, para este uso da língua, a gramática não seja necessária. Tantos dos meus leitores devem ser forçados a admitir, ao entender o que quero dizer aqui, e que conversam com outras pessoas, as entendem sem nunca terem sido ensinados a gramática da língua inglesa. O que suponho ser o caso da maior parte dos homens ingleses, os quais eu nunca soube que aprenderam a língua mãe a partir de regras (LOCKE, 1996, p. 96).¹³

¹²*This method of teaching children by a repeated practice, and the same action done over and over again, under the eye and direction of the tutor, 'till they have got the habit of doing it well, and not by relying on rules trusted to their memories, has so many advantages, which way so ever we consider it. (Texto original, tradução minha).*

¹³*the original way of learning a language by conversation not only serves well enough, but is to be preferred as the most expedite, proper and natural. Therefore, to this use of language one may answer, that grammar is not necessary. This so many of my readers must be forced to allow, as understand what I here say, and who conversing with others, understand them without having ever been taught the grammar of the English tongue. Which I suppose is the case of incomparably the greatest part of English men, of*

Contemporaneamente a Locke, tem-se a publicação da *Didática Magna*, por Comenius, com primeira edição datada de 1632, em sua língua materna, ou seja, em tcheco. Nas palavras do autor, tratava-se de

uma arte universal de ensinar tudo a todos: de ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil, portanto sem que docentes e discentes se molestem ou enfadem, mas, ao contrário, tenham grande alegria; de ensinar de modo sólido, não superficialmente, de qualquer maneira, mas para produzir à verdadeira cultura, os bons costumes, a uma piedade mais profunda (COMENIUS, 2002, p. 13).

Nessa obra, é notória a preocupação com a relação entre o ensino e as questões morais, com a importância de se trabalhar os bons exemplos. O autor criticou os métodos de ensino enfadonhos, chatos e pesados, chegando a afirmar que, por causa dessa forma de ensino, as línguas vernaculares se tornaram mais complicadas, e “o que podia ser posto diante dos olhos de modo perspícuo e claro, era apresentado de modo obscuro, incerto, intricado, como por meio de enigmas” (COMENIUS, 2002, p. 106). Sua preocupação com um ensino mais motivante e interessante o fez tecer críticas ao uso excessivo de gramáticas na educação, comparando-as às muletas, ao relatar o seu descontentamento com todos os anos que passou estudando através desses livros e que eram, para ele, “tolices escolares”.

Ao se posicionar contra o uso exacerbado da gramática, Comenius (2002) já refutava algumas ideias que seriam defendidas pelo método da gramática e tradução, pois ele acreditava que esses materiais limitavam-se apenas ao trabalho da forma, da padronização que guiaria a junção de palavras, de forma totalmente descontextualizada e desprivilegiando o discurso. Ao criticar essa forma de trabalho, o autor afirma que a decoreba não deveria ser utilizada como estratégia de consolidação de aprendizado pela sua ineficácia, por ser uma prática de ensino puramente dedutiva.

Spencer (1903) também defendia que o ensino através de regras deveria ser condenado, por ser considerado enervante e ineficaz, já que as regras podem ser facilmente esquecidas e em nada contribuem para o desenvolvimento da inteligência. Obrigar a criança a decorar regras significaria privilegiar a forma e o símbolo, desmerecendo o poder da compreensão, uma vez que “Quanto mais atenção se prestar

whom I have never yet known anyone who learned his mother tongue by rules (Texto original, tradução minha).

ao symbolo, menos se presta á cousa symbolisada (SPENCER, 1903, p. 80), pensamento esse em consonância com a célebre citação de Montaigne (2002), ao afirmar que

saber de cor não é saber: é conservar o que foi entregue à guarda da memória. Do que sabemos efetivamente, dispomos sem olhar para o modelo, sem voltar os olhos para o livro. Desagradável competência, a competência puramente livresca! Espero que ela sirva de ornamento, não de fundamento, segundo o parecer de Platão, que afirma que a firmeza, a honradez, a sinceridade são a verdadeira filosofia, enquanto as outras ciências e que visam alhures são apenas cosmética (MONTAIGNE, 2002, p. 228).

Para o autor, o processo educativo deveria ir muito além do que simplesmente trabalhar a memória das crianças. Um professor que se dedica a propor atividades puramente mecânicas destinadas à memorização desenvolve nos aprendizes uma única habilidade: a competência livresca, ausente de significação, uma vez que “as cousas lidas, ouvidas, ou vistas com interesse se retêm muito melhor do que as cousas lidas, ouvidas, ou vistas com aborrecimento” (SPENCER, 1903, p. 142). Tal capacidade é severamente repudiada por Montaigne (2002), pois, para o autor, essa competência livresca, primada pela educação moderna, ancorada na capacidade de decoreba de palavras servia apenas para ostentar erudição perante os demais, não tendo, assim, muita valia, pois apenas contava com a memória dos alunos para que pudessem decorar regras gramaticais que de nada iriam contribuir com a moral e os valores presentes na época.

Montaigne (2002), ao rejeitar essa educação baseada em decoreba de regras, condena a maneira desastrosa através da qual os professores ensinavam, chegando a alertá-los sobre suas práticas ineficazes, com o enaltecimento da experimentação por parte dos alunos, de forma que eles sejam capazes de fazer escolhas e julgar por conta própria.

Pode-se afirmar, a partir das discussões aqui estabelecidas, que o ensino de uma nova língua, por exemplo, deveria partir do pressuposto de que os alunos precisariam ser expostos a estruturas mais simples e cotidianas da língua, para que depois pudessem se debruçar sobre os elementos mais complexos, de modo que tudo pudesse ser ensinado através da experiência direta, com enfoque nos assuntos considerados como de inquestionável utilidade. O método defendido por Comenius (2002) se preocupa com a instrução dos jovens através da valorização do contexto, ou seja, nada pode ser ensinado

pela memorização de frases ou palavras soltas, sem que se possa desenvolver o entendimento das coisas.

Era destacado, na *Didática Magna*, um ensino que valorizasse a associação entre o útil e o agradável, privilegiando os sentidos e a imaginação, e um processo indutivo de ensino da gramática, através da descoberta de regras pelos alunos. O autor considerava uma verdadeira tortura para a criança “ter de fazer ditados, exercícios e aprender de cor o maior número possível de coisas, até a náusea e a loucura, como com frequência ocorre” (COMENIUS, 2002, p. 176).

No que se refere estritamente ao ensino das línguas, Comenius (2002), da mesma forma que outros pensadores modernos, tece alguns comentários acerca da relação entre as palavras e as coisas, alegando que “as palavras não devem ser aprendidas sem ligação com as coisas, pois as coisas não existem nem são conhecidas separadamente das palavras” (COMENIUS, 2002, p. 254).

Essa preocupação com a inclusão dos objetos no ensino de línguas está presente em obras de outros pensadores como Herbart (2003), Pestalozzi (2006), Spencer (1903) e Calkins (1886), constituindo-se em um dos pontos-chave que diferem o método da gramática e tradução do método direto. Ao destacar esse ponto, Herbart (2003, p. 114) é categórico ao afirmar que “a apresentação, a designação, o tacto e a manipulação das coisas, ocupam todos eles individualmente um primeiro lugar”. Com base nas assertivas dos pensadores modernos, pode-se perceber que desde o século XVI havia uma preocupação com o desenvolvimento de um método de ensino que fosse mais natural e permitisse aos estudantes aprender de forma intuitiva, já que parecia claro que a memorização de palavras e de regras não necessariamente refletiria no aprendizado. Muitas dessas ideias vão contribuir para o desenvolvimento do método direto.

3. A valorização do contexto, das ideias e da oralidade na aprendizagem de uma língua estrangeira: prenúncio do método direto

Através da análise a relação entre o método da gramática e tradução e o método direto, é possível afirmar que enquanto o primeiro faz uso da memorização de palavras isoladas, trabalhando estritamente a decoreba do signo linguístico, o método direto enaltece o contexto. Dessa forma, os objetos devem fazer parte da sala de aula e as

palavras devem surgir deles ou de situações comunicativas, gerando, assim, um aprendizado mais significativo e natural para os alunos, em detrimento de um processo mecânico e desprovido de significado. Para que essa educação, também defendida por Comenius (2002), pudesse ser assegurada, foi sugerida a utilização de dois tipos de livro didático: o primeiro relativo às coisas e o segundo destinado aos professores para que eles “sejam capazes de usar os primeiros com rapidez e perfeição” (COMENIUS, 2002, p. 366).

Conforme anteriormente destacado, a crescente importância das habilidades orais e a valorização da experimentação, ao invés da memorização, formaram um cenário muito propício para o surgimento do método direto. Herbart (2003), em 1806, na sua *Pedagogia Geral*, faz uma verdadeira ode à experimentação, dando mais cientificidade às discussões que eram presenciadas até então sobre a educação, e chega a afirmar que “cada um só aprende, aquilo que experimentar!” (HERBART, 2003, p. 11). Para que esse processo de experimentação pudesse ter sucesso, a observação deveria ser considerada como uma fase inicial, pois o experimento só poderia vir após um momento silencioso em que o aluno pudesse observar o seu mestre. Como vantagem adicional a esse momento mais introspectivo, a observação também trabalhava a ordem e a disciplina, já que o silêncio era uma prerrogativa. Para esse autor, “a instrução deve: mostrar, associar, ensinar, filosofar. No que respeita à participação, deve ser: clara, contínua, edificante e ligada à realidade” (HERBART, 2003, p. XXXIII).

Ao analisar o contexto histórico através do qual o método direto se consolidou, a figura de Pestalozzi necessita ser destacada, uma vez que, segundo Howatt e Widdowson (2009), ele é considerado um dos precursores desse método de ensino. Pestalozzi (2006) acreditava que os alunos deveriam aprender mais de um idioma e, para embasar sua assertiva, utilizou a afirmação de Carlos V, de que “um indivíduo era tantas vezes homem quantas fossem as línguas que ele falasse” (PESTALOZZI, 2006, p. 129) ¹⁴. Dentre as ideias defendidas por esse teórico, e compartilhadas por outros pensadores da modernidade, destaca-se a condenação da memorização como estratégia de ensino para os jovens, uma vez que esse ato fazia com que as palavras fossem memorizadas sem a sua real correlação com o entendimento dos objetos nomeados. Essa afirmação é ainda mais significativa quando a associamos ao pensamento de Locke (1983), ao dizer que “as idéias estão em nossas memórias quando, certamente, não estão

¹⁴ *Un individuo es tantas veces hombre cuantas son las lenguas que posee* (Texto original, tradução minha).

em parte alguma, significando com isso apenas a habilidade da mente para revê-las, como se as pintasse novamente por si mesma” (LOCKE, 1983, p. 177). Percebe-se, dessa forma, a defesa da ligação entre as palavras e ideias, através de um ensino mais significativo, pois as palavras, por si só, não geram significado e não podem ser resgatadas da memória dos alunos, já que as palavras são, em uma última análise, apenas representações de coisas, e não as coisas em si. Herbart (2003) também defendia a associação do ensino a um processo de trabalho das representações, por trabalhar a realidade como fragmento de um todo.

A associação entre ideia e palavra se dá, em Locke (1983), através da ligação das palavras à ideia de representação do real. Já para Pestalozzi (2006), e outros pensadores modernos, a questão é posta em termos mais concretos, uma vez que é defendida a ideia de que as palavras por si só não levam ao aprendizado, a menos que estejam relacionadas às coisas, ou seja, aos objetos nomeados.

O procedimento que consiste em encher a memória com palavras, sem uma explicação adequada constitui-se, sem dúvida, em um sistema mais cômodo para a negligência e a indiferença dos que o utilizam como forma de ensino. Só porque é posto em jogo a vaidade dos alunos – a esperança de honras e prêmios para alguns, e o medo de ser descoberto ou castigado para outros – esse sistema tem se mantido por tanto tempo, e apesar de sua pobreza, tem sido defendido por aqueles que não pensam e apoiado pelos que demonstram não pensar com autonomia suficiente (PESTALOZZI, 2006, p. 114).¹⁵

Para o autor, uma forma eficaz de ensino deveria conter, entre outras coisas, músicas, desenhos e jogos. Este último era importante, pois mantinha a mente dos alunos ocupada de uma forma proveitosa, não fútil, e que acarretaria no aumento do interesse, da fantasia e da observação. A estimulação deveria partir de perguntas que tivessem como objetivo a obtenção de respostas livres, associadas a explicações adicionais, capazes de despertar ainda mais o interesse dos alunos.

Em 1801, tem-se a primeira publicação do livro *How Getrude teaches her children*, obra em que o autor, Pestalozzi, tentou formular um método de ensino psicológico, em congruência com as tendências mais naturais do ensino, dando ênfase

¹⁵ *Aquel procedimiento que consiste en poblar la memoria de palabras sin que se dé o se pida una adecuada explicación de las mismas constituye, sin duda, el sistema más cómodo para la negligencia y la indiferencia de aquellos que lo utilizan como sistema de enseñanza. Sólo porque pone en juego la vanidad de los alumnos – la esperanza de distinciones y recompensas en unos, y el temor de ser descubiertos o castigados en otros – ha podido mantenerse durante tanto tiempo ese sistema que, a pesar de su pobreza, se ha visto propugnado por aquellos que no piensan nada y ha sido soportado por los que no piensan con bastante autonomía* (Texto original, tradução minha).

na espontaneidade, na autonomia e na auto-atividade. As crianças deveriam ser capazes de formular respostas pessoais e livres, não devendo ser permitidas repostas pré-concebidas. Desta forma, suas capacidades de compreender e raciocinar, bem como as auto-atividades, deveriam ser encorajadas. Ainda nessa obra, Pestalozzi (1894) defende a ideia da criança ensinando criança, o que é um prelúdio do *peer work*, ou trabalho em pares e grupos, presente no método direto, e que valoriza a construção do conhecimento pelos alunos, considerando-os agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem. Outro ponto apresentado em *How Getrude teaches her children* é a ideia das etapas do ensino, de modo que haja um trabalho inicial com objetos do dia a dia, valorizando-se a parte visual e a oralidade, para que, somente a partir de então, um trabalho de soletramento e leitura possa ser instaurado, sempre tendo como ideal um ambiente envolvido pela natureza, já que “na língua refletem-se todas as impressões da natureza recebidas pelos homens [...] A língua nos dá apenas a expressão das impressões dos sentidos” (PESTALOZZI, 1894, p. xxi).¹⁶

A valorização da oralidade no ensino também está presente em *Some Thoughts Concerning Education*, de Locke (1996). Para o autor, a leitura e a escrita são habilidades importantes para o aprendizado, mas não tanto quanto a parte oral, pois essa última apresenta aos alunos a língua na sua forma real, diária, ao passo que a leitura apresenta aos alunos uma modalidade de idioma mais formal. Esses ideais podem ser facilmente percebidos no método direto, que privilegia as habilidades orais em detrimento das escritas. Durante o trabalho da oralidade, as crianças não deveriam ser submetidas a uma atividade dura, muito rígida, já que elas deveriam aprender a ler sem perceber que estavam aprendendo. O infante, ao participar de atividades lúdicas propostas pelo seu tutor, pensaria estar apenas brincando, sem ter a noção de que um processo educacional estava em andamento. Com base nessa ideia de um ensino mais leve e natural, Locke (1996) sugere ainda que fossem utilizados contos, como, por exemplo, *As Fábulas de Esopo*, de modo que os textos pudessem ser lidos pelos aprendizes e os valores e os bons costumes enaltecidos na época pudessem ser trabalhados.

O caráter lúdico do ensino vai ser retomado no início do século XX, justamente com o método direto, a introdução de objetos em sala de aula, o trabalho do vocabulário por associação e/ou experimentação e o uso de jogos, desenhos e atividades lúdicas. O

¹⁶ *in language is reflected all impressions men receive from nature [...] Language only gives us the expression for the impression of the senses* (Texto original, tradução minha).

uso de desenhos também foi defendido por Locke (1996), o que pode ser comprovado pela sua defesa de que o aluno, ao atingir determinado nível na escrita, deveria aprender e desenvolver técnicas de desenho, tendo em vista que o ato de desenhar é importante em diversas situações comunicativas, como, por exemplo, em uma viagem.

Pestalozzi (1894) foi um dos maiores defensores do uso de desenhos e objetos em sala de aula. Ao inserir os objetos do dia a dia, como uma xícara, por exemplo, encorajava os aprendizes a pensar sobre essa xícara através de diversos aspectos, como seu formato, de que material ela era feita, qual sua finalidade; e refletir se todas as xícaras eram iguais às mostradas por ele em suas aulas de objetos. Tal pensamento já era recorrente desde o século XVII, com as ideias de Comenius e Locke sobre um ensino mais prático, baseado na experimentação e na utilização de objetos, pensamento este exemplificado por Rousseau (1991) em sua obra *Emile, or on Education*, ao defender o ensino das coisas e do ensino dedutivo em detrimento à memorização descontextualizada das palavras. “Coisas! Coisas! Eu nunca me canso de repetir que nós atribuímos poder demais às palavras. Com nossa educação de balbúcio, produzimos apenas balbuciadores” (ROUSSEAU, 1991, p. 180).¹⁷

Os escritos de Herbart (2003) e Pestalozzi (2006) no século XIX influenciaram autores como Spencer (1903) e Calkins (1886), que publicaram, respectivamente, *Da educação moral, intelectual e physica*, e *Primeiras lições de coisas*, ambas no ano de 1861, e que contêm as mesmas orientações no que se refere aos preceitos educacionais do século XIX, principalmente no que se refere ao ensino de línguas, e que estão abaixo detalhados.

Spencer (1903), ao desenvolver suas teorias educacionais, ora se aproxima, ora se afasta de seu predecessor, Pestalozzi. A doutrina geral de Pestalozzi foi completamente aprovada por Spencer (1903), mas, ao mesmo tempo, foi destacado o mal que pode causar na educação se os seus métodos particulares fossem adotados sem uma análise mais apurada. A *lição das cousas*, de Pestalozzi, é criticada em seu fundamento mais conceitual. Se a lição é aprendida através de uma mera descrição detalhada encontrada no livro, a observação não pode ser considerada como sendo efetiva, pois descrever não é observar, é fazer da criança “um simples recipiente das observações dos outros” (SPENCER, 1903, p. 117). A *lição das cousas* deveria, dessa forma, ser dada de maneira diferente, com o manuseio do maior número de objetos

¹⁷*Things! Things! I shall never repeat enough that we attribute too much power to words. With our babbling education, we produce babblers* (Texto original, tradução minha).

possível, estando essa orientação em consonância com os princípios norteadores do método direto, que estava em vias de construção, mas que ainda não havia sido apresentado sob tal nomenclatura.

Diante de tantos erros apontados por Spencer (1903), pode-se dizer que, de acordo com os preceitos contidos em *Da educação*, a ideia pestalozziana ainda estava por se realizar. Ambos acreditavam que o ensino deveria seguir uma ordem natural de acontecimentos, de forma a respeitar a natureza e o desenvolvimento dos alunos, no que Spencer (1903, p. 87) chama de “Marcha natural de evolução mental”. Para esse teórico, se a ordem natural fosse levada em consideração e seguida, o interesse dos discentes pelos estudos seria maior, uma vez que essa seria uma sequência mais interessante, com a geração de melhores resultados. Em sua obra, Spencer (1903) relata o motivo do fracasso do método proposto por Pestalozzi (2006), destacando que as ideias deste autor, embora muito valiosas para a educação, não vingaram, pois, apesar de ser um ótimo teórico, falhou em não elaborar uma descrição verdadeiramente eficaz para colocá-las em prática. Assim, mesmo possuindo ideais interessantes e com potencial de desenvolvimento, não havia muita cientificidade nessa teoria, já que uma ligação com a psicologia era inexistente. Conexão esta que Spencer (1903) tenta, justamente, estabelecer. Ao detalhar os motivos do fracasso do método pestalozziano, Spencer (1903) destaca que qualquer método tem êxito se aplicado com inteligência, o que não ocorreu com o trabalho de Pestalozzi. O autor afirma, inclusive, que qualquer método ordinário, se executado por um aplicador de grande capacidade, resultará em bons frutos, ao passo que o oposto também é verdadeiro, um método muito bom, quando aplicado por um profissional ruim, não trará bons resultados. Faltava, dessa forma, em Pestalozzi, “a faculdade do desenvolver e coordenar d’um modo logico as verdades com que o seu espirito de tempos a tempos era suprehendido” (SPENCER, 1903, p.96).

De acordo com Spencer (1903), o método vigente até então deveria ser abolido por privilegiar a simples memorização de regras e palavras e não levar em consideração o desenvolvimento da criança, com seus interesses e estágios de desenvolvimento. No ensino de línguas, por exemplo, para que a espontaneidade pudesse ser utilizada, a observação da aquisição da fala por uma criança passou a ser objeto de pesquisa, percebendo-se que a aprendizagem, para ser facilitada, deveria privilegiar a prática oral, através de demonstrações tiradas da natureza, o que, indubitavelmente, levaria a uma melhor performance, remetendo-nos, prontamente, às bases do método direto. A

educação deveria, nesse cenário, ser espontânea e privilegiar a curiosidade das crianças, o que levaria ao interesse pela descoberta e, conseqüentemente, pela aprendizagem.

Às crianças só se deve fornecer novas fontes de sciencia, pelos livros, quando estiverem notavelmente esgotadas aquellas que a vida da casa, das ruas e dos campos faculta; mas também, porque as palavras que os livros contêm podem ser interpretadas sómente na proporção das ideias antecedentemente adquiridas na experiencia das coisas (SPENCER, 1903, p. 50-51).

É notória a preocupação com a ordenação adequada do ensino, e com a *self-instruction*, ou seja, com a valorização da autonomia e da instrução espontânea, exaltando-se as práticas indutivas anteriormente às dedutivas, e aconselhando a utilização do livro após a exposição inicial do aluno ao contexto educacional que deveria ser trabalhado, uma vez que, segundo Spencer (1903), o progresso intelectual deve ser trabalhado partindo-se do concreto para o abstrato, ou seja, das coisas para as palavras, deixando a gramática para o ensino posterior.

A defesa pela instauração de práticas educacionais voltadas para o fortalecimento da autonomia e do ensino indutivo permeiam a obra de Spencer (1903, p. 106), tendo sido destacado que “é preciso *ensinar-lhes* (às crianças) o menos possível e fazel-os *descobrir* o mais possível”, já que, guiados de forma adequada, e diante dos conhecimentos assimilados através da observação, a criança é capaz de construir suas próprias regras, aplicando-as nas mais diversas situações às quais é exposta. Esse princípio está totalmente relacionado ao da autonomia, uma vez que Spencer (1903) não apenas destaca o valor da observação e experimentação para o aprendizado, como reforça o fato de que a criança não precisa de ajuda para internalizar as regras aprendidas pela observação que faz por si mesma, uma vez que o descaso com o processo educativo é decorrente de práticas nocivas do professor e não da ausência de interesse pelo aprendizado por parte do aluno.

A necessidade de *doutrinar* a criança vem da nossa estupidez e não da sciencia. Nós a arrancam os factos que lhe interessam e que está em via de assimilar activamente. Apresentamos-lhe á vista factos na maioria muito complexos para ella e que por conseguinte a aborrecem. Quando vemos que não aprende voluntariamente esses factos, á força de ameaças e castigos lh'os introduzimos no espírito. Privando-os dos conhecimentos a que aspira e enchendo-o dos que não póde digerir, nós produzimos um estado mórbido das faculdades e por consequencia o desgosto de um estudo completo (SPENCER, 1903, p. 107).

O pensamento do autor se consolida como uma prova irrefutável da defesa pela abolição do método da gramática e tradução, propondo os fundamentos para o método que, posteriormente, convencionou-se como método direto. Apesar de Calkins (1886) ser reconhecido por muitos como o precursor do método direto, a obra de Spencer [1861], publicada no mesmo ano de *Primeiras lições de coisas*, também contém todos os pressupostos presentes nas descrições e orientações do método direto, o que reforça a necessidade de resgatar as premissas aqui encontradas, como forma de consolidar o arcabouço teórico que inspirou o desenvolvimento do método direto.

A descrição do método natural feita por Calkins (1886) merece destaque, uma vez que o detalhamento das ações que deveriam ser executadas para que a criança pudesse aprender é muito rico, chegando a descrever os exercícios que deveriam ser feitos para educar a vista, o ouvido, o gosto, o olfato e o tato. Sem o desenvolvimento dos sentidos, não haveria como, segundo o autor, trabalhar as coisas. A obra *Primeiras lições de coisas* (1886) traz uma importante contribuição para a consolidação de um dos grandes pressupostos do método direto, que é o trabalho comunicativo através de um jogo de perguntas e respostas, com o intuito de gerar a reflexão sobre os assuntos debatidos. Esta prática pode ser encontrada nos manuais de catecismo, tão comuns no século XVI, e que foram trabalhados por Oliveira e Corrêa (2006).

4. As bases teóricas do método direto

Até a metade do século XIX, apesar de serem verificados os pressupostos defendidos pelo método direto, tal nomenclatura ainda não havia sido utilizada. Segundo Howatt e Widdowson (2009), no ano de 1853, em sua obra denominada *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*, Claude Marcel utilizou o nome método direto para se referir a um conjunto de preceitos educacionais que muito agrega dos métodos naturais de ensino, trabalhando com experimentações e objetos do cotidiano e que, descrente da importância da gramática, coloca a oralidade em primeiro plano, deixando as regras gramaticais e as habilidades escritas em um papel secundário, pressupostos esses já destacados aqui, através do detalhamento de obras publicadas por seus antecessores.

Seguindo as ideias defendidas por Marcel, alguns professores estabeleceram escolas de línguas e difundiram a metodologia¹⁸ presente no método direto, a exemplo de Gottlieb Heness, Lambert Sauveur e Maxmilian D. Berlitz, todos imigrantes nos Estados Unidos e responsáveis por proporcionar um ensino de línguas vivas nos parâmetros do método natural, agora conhecido como método direto. Sauveur, por exemplo, de acordo com Sanchez (1997), valorizava a oralidade de tal forma, que chegava a proibir o uso de livros em sala antes de uma exposição prévia e intensa à língua oral, por um período de um mês. Berlitz compartilhava do mesmo pensamento, chegando a afirmar que as explicações gramaticais só deveriam ser dadas aos alunos, depois que estes comprovassem ter um domínio mínimo do idioma. Conforme afirma Howatt e Widdowson (2009), Berlitz especializou-se no ensino de iniciantes e preocupou com a consolidação de algumas regras, que deveriam ser muito evidentes em suas escolas:

Nenhuma tradução sobre quaisquer circunstâncias (os professores eram extremamente cuidadosos em relação a esse ponto), uma forte ênfase era dada à parte oral, explicações gramaticais eram evitadas até os níveis mais avançados do curso, e as técnicas de pergunta e resposta deveriam ser utilizadas o máximo possível (HOWATT; WIDDOWSON, 2009. p. 224).¹⁹

Ao destacar a figura do professor no método Berlitz de ensino, Sanchez (1997) reforça o fato de que várias línguas eram ensinadas nessas escolas, seguindo-se sempre as orientações do método direto, e com recomendações muito explícitas para os docentes, que deveriam falar sempre na língua-alvo, dando-se preferência à contratação de falantes nativos do idioma. O trabalho extenuante do professor devia-se não somente à natureza dos materiais empregados, mas, principalmente, à maneira pela qual esses materiais deveriam ser utilizados. O método se baseava em um sistema de perguntas e respostas, sendo que as indagações deveriam ser sérias e pertinentes, para que as respostas dos alunos fossem facilitadas e eles se sentissem seguros e bem guiados.

¹⁸ De acordo com Kumaravadivelu (2006), a palavra método se refere a um conjunto de preceitos teóricos estabelecidos por especialistas da área, ao passo que metodologia está relacionada ao que o professor realiza em sala de aula de forma a atingir seus objetivos educacionais. Em outras palavras, método pode ser visto como algo teórico e metodologia como prático.

¹⁹ *No translation under any circumstances ('teachers are cautioned against the slightest compromise on this point'), a strong emphasis on oral work, avoidance of grammatical explanations until late in the course, and the maximum use of question-and-answer techniques* (Texto original, tradução minha).

Brown (2001) adiciona a essa perspectiva histórica do ensino das línguas, a figura de François Gouin, um professor francês de latim, contemporâneo de Berlitz, e com uma história ofuscada pelo sucesso do método Berlitz pelo mundo. Em seu livro *The art of learning and studying foreign languages*, datado de 1880, o autor narra sua fracassada jornada em busca de dominar o idioma alemão nos moldes do método da gramática e tradução. Com o intuito de aprender o idioma da Alemanha, Gouin se mudou para Hamburgo e lá permaneceu por um ano. Embora em território alemão, Gouin não tentou se comunicar com nativos, pois julgava necessário decorar, antes, a gramática da língua e memorizar 248 verbos irregulares, atividade concluída em 10 dias, e que cuja efetividade seria comprovada através da aprovação em um teste a que deveria se submeter em uma universidade da cidade, o que não ocorreu. O esperado sucesso virou fracasso, nas palavras do autor, “Eu não entendi uma única palavra, nem uma única palavra!”²⁰ (GOUIN *apud* BROWN, 2001, p. 20).

Não contente com o seu insucesso, Gouin retornou ao seu isolamento e memorizou as raízes do alemão. Após redecorar a gramática e os verbos irregulares, o resultado foi o mesmo de antes. Durante o tempo em que viveu em Hamburgo, além dos feitos acima citados, Gouin decorou livros completos, traduziu Goethe e Schiller e memorizou mais de 30 mil palavras do dicionário alemão, porém, permanecia incapaz de dominar esse idioma, levando-o a questionar a efetividade desse método de ensino de línguas.

Desacreditado da possibilidade de aprender uma língua através dessas técnicas, Gouin retorna à França e descobre que o seu sobrinho de três anos havia passado por uma importante fase de aquisição de línguas, saindo da posição de falar nada para a de um tagarela em francês. Diante desse fato, Gouin se perguntou como seria possível uma criança ter aprendido uma língua de forma tão fácil, enquanto ele tinha sofrido tanto sem sucesso. Para ele, o segredo para se aprender um idioma estava nas crianças e, após sua constatação, passou a observar outras crianças, inclusive seu sobrinho, chegando a concluir que “A aprendizagem de línguas é principalmente uma questão de transformar percepções em concepções. As crianças usam a linguagem para representar suas concepções. A linguagem é um meio de pensar, de representar o mundo para si

²⁰*I could not understand a single word, not a single word!*(Texto original, tradução minha).

mesmo”(GOUIN *apud* BROWN, 2001, p. 20). ²¹ Assim nasceu o *Series Method*, cujas bases são muito semelhantes às do método direto, uma vez que os alunos deveriam aprender sem tradução e sem regras ou explicações gramaticais, através de uma série de frases fáceis de serem compreendidas. O caso de fracasso de Gouin foi muito significativo para o fortalecimento do método natural, tendo sido também descrito por Schmidt (1935), em sua obra *O Ensino Científico das Línguas Modernas*.

Segundo Brown (2001), de forma bem semelhante ao método proposto por Gouin, no método direto, o ensino da segunda língua deveria acontecer de forma parecida com a da primeira, através de muitas interações que privilegiassem a produção oral, com ênfase no uso cotidiano do idioma, nada de tradução, primando pelo uso da língua estrangeira desde o primeiro dia. O estudo gramatical, quando necessário, deveria ser feito de forma indutiva, com exercícios de progressão gradativa, e busca pela pronúncia correta.

No que se refere aos componentes teóricos, o método direto se baseia em algumas teorias, minuciosamente descritas por Sanchez (1997). Quanto à teoria linguística, não há, nesse método, uma teoria significativa do que é língua; ela é vista como um meio de comunicação predominantemente oral, em detrimento da escrita, devendo ser priorizada por se constituir na ordem natural de aquisição de uma língua. Essa ordem deve estar orientada por modelos situacionais, de modo que as palavras estejam diretamente associadas aos objetos que as representam. Em relação à teoria psicológica, o aprendizado deve ocorrer da mesma forma que se dá a aquisição da língua materna, ou seja, de forma indutiva, e não necessariamente de uma maneira consciente. Além disso, quanto mais sentidos estiverem envolvidos nesse processo, melhor. Para a teoria pedagógica, o ensino indutivo acontece através da prática, para que os alunos possam ser estimulados a responder aos questionamentos propostos pelo professor e, assim, aprender a falar, falando. A tradução deve ser evitada, privilegiando-se a associação entre léxico e objeto, e as relações concretas devem, em última análise, nortear o ensino do abstrato, de forma a sempre estar vinculado ao concreto, ou seja, aos objetos. As explicações gramaticais não devem ser dadas, exceto em situações breves e não frequentes. No que diz respeito à teoria sociolinguística, o objeto de ensino é a língua viva, utilizada no cotidiano pelos falantes do idioma, dentro de situações

²¹ *language learning is primarily a matter of transforming perceptions into conceptions. Children use language to represent their conceptions. Language is a means of thinking, of representing the world to oneself.* (Texto original, tradução minha).

comunicativas habituais, ou seja, em simulações criadas pelo professor que representem diálogos encontrados em eventos diários, como por exemplo, em um restaurante, pedidos de desculpas e solicitação de informações.

Nos livros dedicados ao detalhamento metodológico dos métodos e abordagens de ensino, autores como Brown (2001), Harmer (2007), Larsen-Freeman (2011) e Celce-Murcia (2001) descreveram os passos e técnicas que deveriam ser seguidos para que o método direto fosse eficaz em sala aula. No entanto, não é objetivo deste trabalho descrever e analisar os procedimentos metodológicos utilizados pelo professor de línguas, uma vez que nos interessam as concepções teóricas do método direto, o contexto educacional em que foi desenvolvido, as recomendações encontradas nas peças legislativas do século XX, bem como os livros publicados no período em questão. Para que uma contextualização possa ser feita do que foi publicado sobre procedimentos metodológicos recomendados com o método direto, destacamos duas autoras: Celce-Murcia (2001) e Larsen-Freeman (2011).

De acordo com Celce-Murcia (2001), o método direto foi uma reação ao método da gramática e tradução, que se mostrou ineficaz em formar aprendizes capazes de se comunicar na língua estrangeira. Como a tradução não era permitida na sala de aula, o professor, em geral nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades. Não somente a gramática era trabalhada de forma indutiva, como também as questões culturais envolvidas no idioma eram abordadas. Para os defensores do método direto, os textos literários são objetos de leitura por prazer, não fonte de exemplos para regras gramaticais exaustivamente trabalhadas no método predecessor.

Larsen-Freeman (2011) acrescenta que a preocupação com a pronúncia correta é fator essencial no método direto e, por esse motivo, é primordial que seja trabalhada desde o início. Os alunos devem aprender a pensar na língua-alvo o mais rápido possível, para que o vocabulário possa se tornar mais natural. Para tanto, é importante que o léxico aprendido seja utilizado em frases completas, ou seja, em situações comunicativas, ao invés da simples memorização de listas de vocabulário, o que facilita a assimilação do conteúdo. Os erros devem ser corrigidos imediatamente e o professor deve estimular a autocorreção por parte dos alunos, já que tal atitude facilita o aprendizado do idioma.

O entendimento das bases teóricas que deram suporte para que o método direto fosse desenhado, ainda no final do século XIX, é de grande importância para que esse

método possa ser analisado em sua plenitude, não apenas através do detalhamento de passos a serem seguidos, mas, principalmente, em termos de finalidades de ensino. A compreensão da instauração do método direto no Brasil nas primeiras décadas do século XX, entretanto, não pode ser obtida somente com a análise dos seus pressupostos teóricos. Torna-se necessária uma investigação sobre o discurso político-pedagógico do Brasil no período aqui analisado, com o objetivo de buscar algumas respostas que possam explicar o porquê da vontade política em mudar o método de ensino vigente até então, e verificar se as mudanças propostas foram realmente implementadas nos livros didáticos, utilizando, para tanto, a análise de três livros didáticos publicados durante o recorte, de modo a verificar se os preceitos do método direto foram empregados para a escritura das referidas obras.

Ao se debruçar sobre as ideias dos pensadores modernos, pode-se chegar à conclusão de que, muito embora o termo método direto só venha a ser criado no século XIX, e sua instauração em terras brasileiras só se dê no século posterior, suas raízes podem ser encontradas desde o século XVI, com uma urgência pela criação de um método de ensino natural que seja mais intuitivo e não mecânico, gerando assim uma experiência de aprendizado mais valiosa. Os preceitos do método direto mostram-se então, como um grande apanhado do que já vinha sendo defendido, associado aos avanços da nova ciência denominada fonética, e não uma total inovação para o ensino de línguas. Através desses achados é possível perceber, dessa forma, que o surgimento de um método não significa necessariamente uma criação do zero, ou seja, sem influências anteriores.

CAPÍTULO II

O DISCURSO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO BRASIL DE 1931 A 1961

A compreensão do contexto histórico e educacional do Brasil entre 1931 e 1961 é de importância vital para o entendimento da instauração do método direto no Brasil enquanto ação arquitetada com diversos fatores, como, por exemplo, o movimento da Escola Nova. Assim, esse capítulo tem como objetivo analisar as maiores mudanças educacionais constantes na legislação brasileira, dentro do recorte estudado, os discursos pedagógicos, bem como os estudos que já foram feitos no que se refere ao ensino de inglês no Brasil, desde o século XVIII.

1. Antecedentes históricos: o ensino de línguas no Brasil

No ano de 2007, sob a orientação do professor Dr. Luiz Eduardo Menezes de Oliveira, foi criado o GPHELB (Grupo de Pesquisa História do Ensino das Línguas no Brasil), na Universidade Federal de Sergipe, com o intuito de estudar os percursos pelos quais o ensino de línguas se deu em terras brasileiras e portuguesas, desde o Brasil colônia, amparados pela tese de doutoramento do referido professor, intitulada “A instituição do ensino das Línguas Vivas no Brasil: o caso da língua Inglesa (1809-1890)”, datada de 2006.

Os trabalhos desenvolvidos pelo grupo foram norteados por alguns conceitos, como, por exemplo, o de gramatização, detalhado por Auroux (1992), ao preconizar que o aprendizado de qualquer língua deveria partir do entendimento do latim, e, através dele, os idiomas poderiam ser assimilados por relações de associação; e o processo de institucionalização do ensino das línguas em Portugal e no Brasil, mediante um conjunto de medidas denominadas reformas pombalinas da instrução pública.

De acordo com Oliveira (2006), as reformas pombalinas, no século XVIII, tiveram como objetivo o resgate da educação nas colônias de Portugal, que, até então, estava nas mãos dos jesuítas, bem como o fortalecimento do estado português, que passou, então, a administrar os processos educacionais nas terras colonizadas. Tratava-se, dessa forma, de um processo educacional para o fortalecimento e disseminação da

língua da Corte nas colônias, de modo que o estado português pudesse ser fortalecido, uma vez que a Europa, em pleno iluminismo, estava justamente na fase de fortalecimento dos Estados-nação.

A unificação da colônia em torno de uma única língua, ao fortalecer o estado português, consolidava o ideal de nação, elemento importante para a manutenção do controle lusitano. Dentre as medidas mais importantes, destacam-se a administração dos professores-régios que, desde então, passou a ser realizada através de concurso público, a definição de cadeiras a serem cursadas, além do estabelecimento de suas cargas horárias.

O ensino de língua inglesa em território brasileiro pode ser percebido a partir da metade do século XVIII, principalmente através das aulas de comércio e fortificação. O inglês tornou-se ainda mais forte pelo decreto n. 25 de 1809, que instituiu a primeira cadeira de língua inglesa no Brasil. Santos (2010), ao analisar gramáticas de inglês oitocentistas, apontou a relação entre os preceitos da reforma pombalina e as informações contidas nesse decreto, chamando atenção para as similitudes entre os compêndios utilizados nos dois períodos em questão, e que demonstram haver uma relação entre os métodos empregados para o ensino de idiomas.

Os trabalhos de Santos (2010), “As Reformas Pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)”, bem como de Teles (2012), “O papel do ensino de Língua Inglesa na formação do perfeito negociante (1759-1846)”, ambos ligados ao GPHELB, relacionaram as principais características do ensino de língua inglesa no século XVIII e primeira metade do XIX, destacando a sua finalidade instrumental, seja ela comercial ou militar.

Em linhas gerais, Santos (2010) fez um panorama do ensino de língua inglesa nos séculos XVIII e XIX, tomando como base as reformas pombalinas, e tendo como objetivo mostrar que, mesmo após a queda do Marquês de Pombal, com a morte do rei José I, em 1777, não houve uma descontinuidade no que diz respeito às normas para o ensino de língua inglesa. Isso se deu através da análise de cinco compêndios encontrados no recorte de 1759 a 1827, e que primavam pela simplicidade do conteúdo, sem o exagero de regras. Ao relacionar o ensino de língua inglesa e os métodos de ensino empregados, a autora destacou o papel do método da gramática e tradução, uma vez que, como comprovam as teorias que versam sobre a gramatização, as línguas eram estudadas por assimilação, através de listas de vocabulário e estudo intensivo das regras gramaticais. Santos (2010) destacou, confirmando os achados de Oliveira (2006), que o

ensino do latim, da mesma forma que no método direto, deveria ser feito pela própria língua que estava sendo estudada. Esse fato, no entanto, não acontecia com as demais línguas, que deveriam ser estudadas através do latim.

Teles (2012) investigou o ensino de língua inglesa nos séculos XVIII e XIX e sua relação com o comércio, nos cursos de formação do “perfeito negociante”, muito estimulados pelas relações mercantis estabelecidas entre o Brasil e a Inglaterra, principalmente depois da vinda da família real para terras brasileiras, em 1808. Através da pesquisa em compêndios da época, ao analisar prefácios e oferecimentos das obras estudadas, ficou evidente a importância em se ensinar inglês nas aulas de comércio, com o intuito de fortalecer os laços econômicos feitos entre a Inglaterra e o Brasil. A finalidade instrumental, relacionada ao comércio, era notória ao se analisar as dedicatórias, prefácios e notas ao leitor, e perceber o estabelecimento de uma rede de sociabilidade na tentativa de exaltar os incentivadores do desenvolvimento das relações mercantis, como o Visconde de Cairu, e as longas defesas em prol do estreitamento das ligações comerciais entre os dois países, em decorrência da necessidade em se aprender a língua inglesa, com o objetivo de promover maior intensificação nessas relações já estabelecidas.

Santana (2012), em seu trabalho intitulado “A profissão docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil”, fez um estudo acerca da história dos primeiros professores da colônia, nesse caso, de língua inglesa, bem como as dificuldades encontradas por esses profissionais para a manutenção do ensino de inglês. Com um enfoque bibliográfico, essa dissertação foi construída tendo como objetivo levantar dados sobre a vida dos primeiros professores de inglês da colônia, com destaque para John Joyce, padre irlandês, nomeado em 1809 como o primeiro lente para a cadeira de língua inglesa, criada no mesmo ano, juntamente com a cadeira de língua francesa; seu sucessor, o padre Guilherme Tillbury, que se tornou lente da cadeira de língua inglesa no Rio de Janeiro, em 1823, tendo escrito sua *Arte Inglesa*, em 1827, conforme recomendação contida na Decisão n. 29, de 1809, através da qual os professores nomeados deveriam, na medida do possível, adotar compêndios de composições próprias; Eduardo Thomaz Colville que, no período de 1809 a 1825, foi lente de língua inglesa na Academia Real Militar, tendo sido esse posto excluído após sua morte, sinalizando ter sido sua prática docente permeada por uma luta contínua pela manutenção da cadeira de língua inglesa, já que era comumente a predileção pela língua francesa, considerada como a língua da corte.

Os trabalhos mencionados acima refletiram o objetivo principal do GEPHELB, que era elaborar um estudo sobre a história do ensino das línguas, em especial o inglês, e constituem-se em um importante embasamento teórico acerca do ensino de língua inglesa, principalmente após a criação da primeira cadeira de lente desse idioma no Brasil. O GEPHELB foi reestruturado em 2012, mudando sua nomenclatura para Núcleo de Estudos de Cultura da UFS, NECUFS, mantendo uma área de atuação responsável por desenvolver estudos de história e historiografia do ensino de línguas. O presente trabalho encaixa-se nessa linha de pesquisa e retoma o estudo histórico do ensino de inglês, fazendo uso de todo o referencial teórico que possibilita o entendimento dos processos educacionais que antecederam o recorte temporal desta dissertação, escolhida tendo em vista a importante mudança metodológica desenhada pela reforma Francisco Campos, em 1931, ao instituir, como método de eleição para as aulas das línguas vivas, o método direto.

O conhecimento dos processos educacionais dos séculos XVIII e XIX é de suma importância para a análise desse novo cenário nacional estabelecido pela reforma de 1931, que instaurou um método de ensino com preceitos divergentes dos que eram até então empregados, de forma a possibilitar a investigação sobre a manutenção ou ruptura do modo de ensino após 1931, através da análise de três livros didáticos publicados durante o recorte histórico, 1931 a 1961, encontrados na Biblioteca Nacional e no Nudom.

2. O cenário político e a Escola Nova

O ano de 1930 no Brasil é um grande marco na história política brasileira, com grandes desdobramentos nas mais diversas áreas, como a educação. De acordo com Fausto (2012), um ano antes, em 1929, explodiu uma crise que colocou o mundo em instabilidade e afetou as oligarquias cafeeiras brasileiras. O presidente da república na época, Washington Luís, paulista, deveria ser sucedido por um mineiro, como era de costume a alternância de poder no maior cargo do país. Entretanto, o então presidente resolveu lançar a candidatura de outro paulista, Júlio Prestes. O descontentamento dos políticos mineiros os levou a se unirem com outro estado que despontava politicamente, o Rio Grande do Sul, e ambos fecharam na candidatura de Getúlio Vargas para

presidente, com João Pessoa, sobrinho de Epitácio Pessoa, presidente da Paraíba, como vice. Essa chapa saiu com o nome de Aliança Liberal, que expressava os interesses das classes dominantes regionais, não dos grupos cafeeiros. Mesmo saindo vitorioso nas urnas, em 1º de março de 1930, Júlio Prestes não assumiu a presidência da república, pois o movimento denominado Revolução de 30, o impediu. O candidato derrotado tomou posse no dia 3 de novembro, marcando o fim da Primeira República e iniciando a Era Vargas no país, marcada por medidas centralizadoras, tendo como uma das primeiras, a dissolução do Congresso Nacional. Getúlio “permanece no poder como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador pelo espaço de quinze anos. Voltaria a Presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por suicidar-se em 1954” (FAUSTO, 2012, p. 185).

A questão educacional esteve na pauta do governo de Vargas desde o início e sua maior intenção era a de criar “uma elite mais ampla, intelectualmente mais preparada” (FAUSTO, 2012, p. 188). Para tanto, as iniciativas que anteriormente vinham dos estados passaram a ser centralizadas pelo governo federal, de forma a criar um sistema educacional que partia do centro para a periferia, e que tinha o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, inaugurado em 1930, apenas 11 dias após a posse do presidente, como um importante órgão de acompanhamento das ações referentes ao ensino. Tão importante é a importância desse Ministério que, após a sua divisão, o atual MEC (Ministério da Educação) regulamenta todas as ações relativas ao ensino no Brasil. Em visita ao referido Ministério, mais especificamente no espaço conhecido como “Túnel do tempo”, tem-se a memória das principais ações desenvolvidas ao longo do tempo, destacando-se, após sua fundação a criação do Conselho Nacional de Educação, fundamentada pelo Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que o estabelece com o objetivo de colaborar com o ministro “nos mais altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profissional apurada, a grandeza da nação” (BRASIL, 1931c, p. 5.799). O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova está também registrado como ato de grande relevância para o Brasil, bem como a LDB de 1961, sancionada pelo presidente João Goulart, através da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro, determinando que as Universidades autárquicas ou fundações deveriam usufruir de autonomia didática, administrativa e disciplinar, estando sempre subordinadas a um Conselho Universitário, este presidido por um reitor.

Típicas de um governo autoritário, as mudanças propostas na Era Vargas não envolviam uma grande mobilização da sociedade e partiam de cima para baixo. Nessa época, a política educacional estava nas mãos de jovens políticos provenientes da oligarquia mineira, com destaque para Francisco Campos e Gustavo Capanema, que, ao estarem à frente do referido Ministério, propuseram reformas no ensino brasileiro que merecem destaque.

De acordo com Priore e Venancio (2010), em 29 de outubro de 1945, Vargas deixou o poder, sendo substituído por Eurico Gaspar Dutra, mas retornou em 1950 para um mandato que não foi concluído por conta do seu suicídio. Com esse acontecimento, a presidência do Brasil passou para Café Filho em 1954, sendo substituído por Juscelino Kubitschek em 1956, seguido por Jânio Quadros em 1961, e finalizando esse recorte histórico com João Goulart, que subiu ao poder em 1961. Goulart assumiu o cargo com a renúncia de Juscelino, em uma época em que se votava para presidente e vice separadamente, ele foi o presidente que sancionou a Lei de Diretrizes e Bases, um marco para o ensino das línguas estrangeiras, pois elas passaram a não ser mais obrigatórias em todo o ensino médio, ficando a cargo dos Estados que podiam fazer a escolha de incluí-las nas últimas quatro séries do ensino fundamental.

Contemporaneamente à Reforma Francisco Campos, no primeiro governo de Vargas, e com grande importância para a educação brasileira, tem-se o movimento da Escola Nova, que pode ser entendido como o conjunto de ações e textos divulgados por um grupo de intelectuais conhecidos como Pioneiros da Educação, preocupados com o desenvolvimento educacional do Brasil, e que, motivados pelas produções feitas, impulsionaram uma série de medidas, principalmente em decorrência da ocupação de cargos de ministério, com a consolidação de algumas ideias como educação para todos, ensino técnico, educação moral e cívica e Escola Normal. A partir de 1937, segundo Horta (1994, p. 293), as ações do Estado tiveram objetivos bem claros, a exemplo de “utilizar a educação como instrumento para inculcar na infância e na juventude os princípios do Estado Novo e como uma luta ideológica”.

Entre os documentos publicados nesse período, destaca-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, redigido por um grupo de intelectuais, entre os quais temos Fernando de Azevedo, Anysio Teixeira, Cecília Meireles, Paschoal Lemme e Delgado de Carvalho. De acordo com o teor desse manifesto, a educação integral era direito de qualquer indivíduo, devendo o Estado perceber a educação nos seus mais variados graus e entendê-la como uma função social e pública. O Estado deveria, dessa

forma, trabalhar em parceria com a família, na colaboração efetiva entre pais e escola. Diante desse direito, cabia ao Estado organizar uma escola acessível em todos os graus, aos que viviam em condições econômicas inferiores, chegando-se, assim, à ideia de escola comum ou única, que não permita apenas a entrada das minorias que possuem privilégios econômicos. A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são qualidades de destaque nesse modelo educacional e deveriam estar presentes na escola única, ficando a escola secundária ainda destinada à formação da elite.

Para Carvalho (1998, p. 44), o período escolanovista deve ser entendido como uma “instância de homogeneização cultural por via de inseminação de valores e da formação de atitudes patrióticas”, não podendo, dessa forma, ser visto como uma instituição neutra. A educação para todos necessita ser entendida sob a perspectiva da totalidade a que se refere, bem como ao tipo de educação que é proposto. Trata-se de uma capacitação técnica para que o povo possa estar preparado para os avanços nas indústrias, com destaque para a formação de professores, através da escola Normal.

Se em 20 houve propostas modernizadoras, seu sentido não foi o de acenar a educação como forma de mobilidade e ascensão social para as classes populares. [...], tais propostas privilegiaram não a satisfação de uma demanda da população e sim a efetivação de um particular projeto da sociedade (CARVALHO, 1998, p. 26).

Para o entendimento do pensamento defendido pelos membros desse grupo, torna-se primordial entender o porquê da definição de pioneiros da educação. A análise dos escritos de Fernando de Azevedo (1996) leva-nos a concluir que os Escolanovistas estavam também preocupados em se consolidar como verdadeiros reformadores do ensino, buscando para si um pioneirismo no que se refere à estruturação do ensino brasileiro. Esse fato pode ser comprovado com a assertiva de Azevedo (1996) de que, até então, não havia sido feito nada expressivo para a educação e que o que tinha sido visto era um verdadeiro hiato de desorganização e decadência, que fez com que, por muito tempo, o período colonial não tivesse tido expressivas pesquisas.

De acordo com Horta (1994), o estudo da Escola Nova não pode estar dissociado da preocupação com a manutenção da ordem e da moral, pois, apesar do discurso de educação para todos, esta deveria ser pautada em práticas de capacitação técnica para formação de profissionais aptos a assumir as novas funções de um estado em progresso, sendo treinados no sentimento de dever com a nação e de respeito para com as diretrizes

nacionais, em um momento em que o exército e a segurança nacional se faziam necessárias.

A educação cívica e a instrução moral deveriam ser encaradas como “instrumentos para formar o senso de responsabilidade” dos brasileiros (HORTA, 1994, p.138), de modo que os cidadãos estivessem sempre prontos para possíveis situações de conflito com outros países, o que justificava a importância em colocar o exército trabalhando em função do bem da nação, de modo que fazer a política significasse colocar em prática “desde o tempo de paz, uma política de preparação para a guerra [...] justificava a intervenção do exército em todos os setores da vida nacional, inclusive na educação do povo” (HORTA, 1994, p. 23). A educação física, associada às práticas do exército, e inserida na realidade educacional, deveria servir, também, como “instrumento de revigoração físico da raça” (HORTA, 1994, p.73), que se fazia necessária em tempos de crescimento. A educação moral e cívica, dessa forma, se constituía em uma prioridade educacional para manutenção da ordem e disciplina do corpo, com o objetivo de difundir a ideologia nacionalista, disciplinar as novas gerações e preparar o futuro soldado. O ensino religioso, seguindo o mesmo pensamento, deveria auxiliar na manutenção da ordem estabelecida pelo estado, retomando as questões da moral e da disciplina.

No esquema político autoritário de Francisco Campos o ensino religioso era, ao mesmo tempo, um instrumento de formação moral da juventude, um mecanismo de cooptação da Igreja Católica e uma arma poderosa na luta contra o liberalismo e no processo de inculcação dos valores que constituíam a base de justificação ideológica do pensamento político autoritário (HORTA, 1994, p. 107).

Tratava-se, dessa forma, de preparar o Estado para o crescimento econômico, através da disseminação de cursos técnicos, com destaque para a formação de professores, pautando as questões educacionais em termos de manutenção da ordem, através da formação moral, cívica e física do alunato, em um sistema de ensino que se propunha ser democrático, sendo, ao mesmo tempo, obrigatório.

Esse movimento é contemporâneo à reforma que instaurou o método direto como oficial para o ensino das línguas estrangeiras e estava em total consonância com a fase desenvolvimentista que o país vivia, sendo o seu entendimento importante para a percepção das mudanças educacionais como um todo, envolto em um grande contexto sócio-cultural. Da mesma forma que os pioneiros da educação acreditavam ser capazes

de promover uma mudança estrutural no ensino, os defensores do método direto lançaram as bases para uma nova metodologia do ensino de línguas, que, se efetivada, provocaria uma mudança e uma ruptura nas práticas desenvolvidas até então.

3. A reforma do ensino secundário proposta pelo Ministro Francisco Campos

Em 1931, ano seguinte à posse de Vargas, a Reforma Francisco Campos, que levou o nome do então ministro, promoveu uma reestruturação do ensino secundário, uma vez que “estabeleceu definitivamente um currículo seriado, o ensino em dois ciclos, a frequência obrigatória, a exigência de diploma de nível secundário para ingresso no ensino superior” (FAUSTO, 2012, p. 189).

Através do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, Francisco Luís da Silva Campos reestruturou todo o ensino secundário no Brasil, reconhecendo o Colégio Pedro II como instituição oficial do ensino secundário. Através da referida lei, o curso secundário foi dividido em dois cursos seriados, sendo eles o fundamental e o complementar. O curso fundamental foi distribuído em cinco anos, tendo o ensino de inglês ficado restrito a segunda, terceira e quarta séries, enquanto que o francês estava presente nas quatro primeiras, já que essa língua se constituía na única disciplina de língua estrangeira ensinada na primeira série (BRASIL, 1931a).

No colégio Pedro II, segundo Leão (1935), das três línguas vivas oferecidas aos alunos, o inglês tinha a segunda maior carga horária, apresentando 3, 3 e 2 horas de aula semanais nos segundo, terceiro e quarto anos, respectivamente, formando, assim, um curso de mais ou menos 230 horas no total. Como anteriormente mencionado, por não haver aulas de inglês no primeiro ano do ensino secundário, ficava apenas atrás do francês, cujo ensino se dava desde o primeiro ano, totalizando 250 horas. Essa carga horária, no entanto, de acordo com o autor, estava em total dissonância com a quantidade de horas aula dedicadas ao ensino das línguas vivas em outros países, sendo ínfima, se comparada à Alemanha, por exemplo, onde eram dedicadas entre 2 e 5 horas de aula de inglês semanais, em 6 ou 7 anos. Para o francês, a média variava de 4 a 6 horas aula por semana, durante nove anos. A quantidade muito reduzida de aulas era um enorme desafio para os professores do colégio Pedro II, principalmente tratando-se de

um método de ensino que deveria acontecer de forma natural, com a finalidade de desenvolver habilidades antes não trabalhadas.

O curso complementar se constituía como pré-requisito obrigatório para todos aqueles que desejavam se matricular em alguns institutos de ensino superior. Tratava-se de um curso de extensão, de dois anos, em que apenas o inglês e o alemão constavam entre os idiomas a serem estudados, sendo obrigatórios para os candidatos aos cursos de medicina, farmácia e odontologia.

As reformas propostas por Francisco Campos visavam uma estruturação de todo o sistema educacional secundário, pois, além da normatização acerca das disciplinas a serem ensinadas, vários outros pontos foram também detalhados, como, por exemplo, a determinação do tempo pelo qual os professores nomeados, através de concurso público, permaneceriam desempenhando suas funções, já que, através da referida lei, o docente seria nomeado por 10 anos, podendo se tornar candidato à recondução do cargo. Segundo Chagas (1957, p. 89), essa reforma merece grande destaque, por tentar “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fôra mergulhada”.

Percebe-se uma preocupação com a uniformização dos calendários, através do estabelecimento de datas nas quais os candidatos prestariam exame de admissão, seriam matriculados nos cursos, fariam provas, teriam férias, poderiam fazer transferência (sempre no período das férias), com o cuidado para que as datas pudessem ser respeitadas. Trata-se de um avanço em relação ao que se tinha na educação do século XIX, uma vez que não havia uma obrigatoriedade com a frequência escolar, estando os alunos livres para assistirem aulas avulsas, precisando apenas obter aprovação nos exames parcelados, para o prosseguimento de seus estudos. Com essa reforma, os alunos eram obrigados a comparecer às aulas e obter uma frequência mínima de 3/4. O cuidado de Campos com o estabelecimento de regras sobre esse tópico, fazendo com que esta se tornasse obrigatória, não o impediu de analisar a situação daqueles alunos que haviam se submetido aos exames parcelados, mas que ainda não haviam ingressado no ensino superior. Com o objetivo de sanar esse problema, foi determinado, através do artigo 80, que

Será permitido aos estudantes que tenham mais de seis preparatórios, obtidos sob o regime de exames parcelado, prestar os que lhes faltarem, nos termos da legislação anterior conjuntamente com o exame vestibular, nos institutos de ensino superior onde pretendam matrícula (BRASIL, 1931a).

A legislação é bastante minuciosa, chegando a discorrer sobre a proibição dos alunos de se inscreverem para exames de admissão em mais de um estabelecimento de ensino secundário, bem como a carga horária de cada aula, que deveria ser de 50 minutos, com, no máximo, 10 minutos de intervalo entre elas. Destaca-se, também, a regulamentação sobre a forma pela qual os alunos seriam avaliados. No século XIX, havia a necessidade apenas de uma prova para cada disciplina nos exames parcelados, mas, com essa nova regulamentação, as provas passaram a ser obrigatórias em uma frequência regular, sempre a partir de abril, havendo a obrigatoriedade da existência de uma nota por arguição oral, ou trabalhos práticos, totalizando, para cada disciplina, quatro provas escritas parciais, com a composição da nota final através da média das anteriores.

O cuidado com a sistematização de aplicação e correção das provas era tamanho, que fez com que Campos instaurasse um sistema de provas não identificadas. As provas não poderiam ser assinadas pelos alunos, podendo, até mesmo, ser canceladas, caso algum sinal de identificação estivesse presente. Uma vez aplicadas, as provas deveriam ser enviadas lacradas para o inspetor e professor e, somente após a correção e rubrica do professor, a autoria do exame poderia ser revelada (BRASIL, 1931a).

O grau de detalhamento do Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, auxilia o leitor a ter uma visão panorâmica do funcionamento integral do ensino secundário em todos os âmbitos, sem que houvesse um descuido, por parte de Campos, com a qualidade do ensino, sendo essa notória durante toda a extensão dessa peça legislativa, como pode ser comprovado pelo conteúdo do artigo 55 §1º

Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino (BRASIL, 1931a).

No dia 30 de junho de 1931, foram lançados os programas de ensino em complemento ao Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que versavam sobre o ensino de português, das demais línguas vivas e do latim. As línguas inglesa e alemã não foram detalhadas nesse programa, havendo a orientação de que todos os preceitos e procedimentos listados para o ensino do francês pudessem também ser aplicados para essas línguas. Ao narrar os pressupostos norteadores do ensino das línguas vivas

estrangeiras, percebe-se o discurso que será consolidado no Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931, quando Francisco Campos instituiu o método direto como método de eleição para o ensino das línguas vivas. No programa ora apresentado, Campos ressaltou que, durante o ensino de uma língua estrangeira, “os factos mais notaveis da civilização de outros povos” (LEÃO, 1935, p. 44) precisam ser destacados, pois não basta apenas o aluno ser capaz de ler textos e traduzir adequadamente os vocábulos, sendo crucial que o pensamento seja manifestado diretamente na língua estrangeira, sem que se recorra ao português. Para tanto, “é mister applicar-se o methodo directo intuitivo, isto é, ensinar a lingua estrangeira na propria lingua estrangeira” (LEÃO, 1935, p. 45).

Apesar de propor o ensino intuitivo, diferentemente do que se empregava até então, algumas práticas difundidas no método da gramática e tradução foram também aqui destacadas, como, por exemplo, o incentivo para que os primeiros exercícios dos alunos fossem através do ditado, com subsequente correção da pronúncia. Merece também destaque a recomendação de que os textos em língua estrangeira fossem decorados, devendo o aluno, no entanto, ser incentivado a fazer pequenas alterações, como mudança de pronomes e flexão de verbos, sendo também interessante que alguns poemas pudessem ser recitados de cor (BRASIL, 1934).

A utilização da gramática, bem como da tradução, ferramentas muito comuns no método utilizado até então, estavam presentes nas recomendações de Campos, tendo sido colocadas, no entanto, como acessórias para o desenvolvimento dos alunos, ou seja, a importância da gramática foi mantida, necessitando situá-la no processo de ensino de uma língua estrangeira.

Para que não se mantenham distantes dos factos lingüísticos, as regras de grammatica só se aprenderão inductivamente, sem formalismo e após o conhecimento pratico, rigoroso e seguro dos factos. Acompanhando o desenvolvimento da faculdade de elocução, tornar-se-á naturalmente cada vez mais sensível a necessidades das regras gramaticais, será o conhecimento desta tanto mais reclamado quanto mais numerosas forem as palavras aprendidas.

Só depois de alcançado na lingua estrangeira conhecimento bastante desenvolvido, convirá introduzir-se o estudo comparativo das duas línguas, usando-se, para isto, algumas traducções e, depois, em menor numero do que estas, versões (LEÃO, 1935, p. 46).

Durante o período em que Francisco Campos foi ministro da educação, ou seja, entre novembro de 1930 e setembro de 1932, outros decretos podem também ser

destacados, como, por exemplo, o Decreto n. 20.108, de 15 de junho de 1931, através do qual, de acordo com Oliveira (2008), foi firmado o acordo ortográfico entre a Academia Brasileira de Letras e a Academia de Ciências de Lisboa. Destaque deve ser dado à portaria de 30 de junho de 1931, pela qual os programas do curso fundamental foram especificados, e o Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro do mesmo ano, responsável pela instauração e oficialização do método direto no ensino secundário. Através desse decreto, foram extintos os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão, tanto do externato, como do internato do colégio Pedro II, devendo o ensino estar nas mãos de professores contratados pelo ministro.

O ensino de línguas vivas foi mais detalhado através das instruções publicadas para o exercício desse Decreto, o n. 20.833, e nas quais o método direto foi explicado. Já no artigo 1º, ficou determinado que o ensino de língua estrangeira deveria se dar na própria língua que se deseja ensinar, desde o primeiro dia de aula, havendo a indicação dos escritores contemporâneos mais recomendáveis, e que, dessa forma, deveriam ser lidos. A língua portuguesa só poderia ser utilizada excepcionalmente, quando houvesse a necessidade de uma explicação indispensável na língua materna. Dois cargos de professores foram criados, o de auxiliar, responsável pelo acompanhamento individualizado dos alunos, e o de professor dirigente, responsável pela manutenção da uniformidade no ensino, conduzido pelos auxiliares (BRASIL, 1931b).

Leão (1935, p. 281), ao analisar a divisão dos professores feita pela legislação em questão, explica que os professores auxiliares eram responsáveis por lecionar, enquanto que os dirigentes possuíam a função de supervisionar os trabalhos e manter a “harmonia do conjunto”, bem como de ministrar aula apenas no último ano do ensino secundário. No tangente aos alunos, era esperado o choque da primeira série, ao se depararem com uma metodologia tão distinta, o que os forçava a reaprender a estudar, mas sempre interessados, fato esse que culminou com resultados satisfatórios a partir do primeiro ano em que o decreto entrou em vigor, em 1932.

Destaque deve ser dado ao detalhamento do Decreto n. 20.833, tal qual verificado com o Decreto 19.890, anteriormente analisado, de reestruturação do ensino secundário. As situações escolares foram descritas em minúcias, havendo a deliberação, por exemplo, sobre o horário de início e fim das aulas de línguas estrangeiras, que deveriam ser realizadas entre 11 e 13 horas e 20 minutos; quantidade de alunos por turmas de língua estrangeira, não devendo ultrapassar o número de 15 (com exceção do último ano de cada língua, ficando estas turmas sob a deliberação dos professores

dirigentes); estruturas das provas escritas e orais; liberação do uso de dicionários nas provas; programas de ensino para cada série estudada; bem como as obras que deveriam ser lidas (BRASIL, 1931b).

Como as turmas eram originariamente compostas por uma média de 45 a 50 alunos e, sabendo-se que o trabalho com o método direto era árduo, uma divisão em grupos menores, com até 15 alunos, fazia-se necessária. Essas turmas, invariavelmente, apresentavam alunos com níveis diferentes de proficiência, fato este que se tentou resolver através de testes de inteligência e de aproveitamento, como forma de se obter uma homogeneização das classes. A divisão das classes em turmas de no máximo 15 alunos era imprescindível para assegurar o aprendizado, uma vez que os discentes precisariam de mais tempo e maior acompanhamento para que a oralidade pudesse ser trabalhada, respeitando-se o nível dos alunos, uma vez que a homogeneidade das classes, no que se refere à fluência observada, não era verificada. “Haveria classes mais fortes e classes mais fracas, nas quais, o esforço do mestre se estenderia mais ou menos igualmente por todos. Umas classes caminhariam mais depressa e outras mais devagar, todas, com segurança e êxito” (LEÃO, 1935, p. 280-281).

A defesa das práticas orais nessa época é justificada pelas teorizações feitas na segunda metade do século XIX, através da Reforma (HOWATT; WIDDOWSON, 2009), sobre a fonética, o estudo dos fonemas e o ensino do idioma estrangeiro pelo próprio idioma, como pode ser visto em Herbart (2003), Comenius (2002) e Pestalozzi (2006).

De acordo com Schmidt (1935), a reforma teve início na segunda metade do século XIX com o desenvolvimento da fonética, tendo o ano de 1882 sido de grande destaque, em decorrência da publicação da obra de Viëtor intitulada *Der Sprachunterricht muss umkehren* – o ensino de línguas tem que mudar. Como pontos de relevância desta publicação de caráter reacionário, destacam-se a defesa do uso da língua estrangeira como meio de ensino; o repúdio às práticas descontextualizadas de tradução de frases incongruentes e desinteressantes; o estudo gramatical, tomando-o como uma prática incidental e intuitiva; a consideração da tradução como sendo uma arte que não compete à escola; e a importância depositada no ensino fonético, considerando-se que o símbolo oral deve preceder o escrito.

O valor dado à pronúncia, nesse novo método, era enorme, tanto que Leão (1935) acreditava que a preocupação com a pronúncia perfeita, aquela que deveria se assemelhar o máximo possível a de um falante nativo, precisava ser buscada. Para o

autor, o professor deveria impor sua voz, de modo que a classe inteira pudesse ouvir claramente todas as sílabas pronunciadas por ele e desenvolvesse, assim, a educação dos ouvidos e o exercício das cordas vocais (vozeamento/desvozeamento), por conseguinte. Os docentes deveriam sempre ler as novas palavras e fazer com que os alunos repetissem antes da prática da escrita, o que faria com que a habilidade de repetição dos discentes fosse utilizada ao máximo. A importância atrelada à fonética deve estar associada à busca pela pronúncia ideal, que deve ser considerada como um grande progresso alcançado pela pedagogia moderna.

Não era de se esperar que os alunos de primeiro e segundo ano fossem capazes de fazer longas transcrições fonéticas, entretanto, a sua familiarização deveria ocorrer desde o início do curso, com o auxílio do professor, do qual se esperava uma perfeita compreensão dos símbolos fonéticos, da entonação, bem como do funcionamento dos órgãos vocais, uma vez que esse conhecimento contribuiria para a formação definitiva da pronúncia. Um professor que não tivesse um excelente conhecimento sobre esses elementos não seria capaz de reconhecer os erros dos discentes, tampouco ajudá-los a superar os mesmos.

Chagas (1957) também realçou a importância da valorização dos estudos fonéticos, destacando ter sido a primeira tentativa de trazer a fonética para a sala de aula, considerada a grande inovação nos estudos de ensino de línguas, bem como a sistematização do ensino da língua estrangeira na própria língua. Nos primeiros anos, o ensino deveria focar no processo de familiarização dos alunos com o sistema fonético e fonológico da língua estudada, além da aquisição de vocabulário através de situações corriqueiras e do seu próprio ambiente. Em seguida, o ensino tinha como objetivo a leitura e interpretação de obras dos séculos XVIII, XIX e XX, com alguns exercícios de versão e tradução, com uso moderado de dicionários. A gramática só deveria ser trabalhada de forma indutiva e após o conhecimento prático.

Em relação ao uso da tradução em sala de aula, algumas considerações podem ser feitas. É estritamente advertido no Art. 2º, §1º que “a palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação directa do objeto á sua expressão completa e inteligível” (BRASIL, 1931b, p. 1240). É destacado que a tradução para o vernáculo não deve ser incentivada, sendo apenas admissível em casos de extrema necessidade, e que a gramática, considerada como importante, mas não como veículo inicial do ensino, deve ser ensinada sempre de forma intuitiva, pela observação e dedução de regras, nunca devendo ser apresentada

diretamente pelo professor, através de longas explicações gramaticais, como verificado até então. Ao discorrer sobre os exames finais, no entanto, é advertido que o aluno deverá ser capaz de ler e traduzir um trecho, além de responder perguntas diretamente relacionadas à gramática do idioma estudado. Trata-se, dessa forma, de um momento singular na história da educação brasileira, em que os alunos foram levados a uma metodologia de ensino totalmente diferente da vista até então para as línguas estrangeiras, sendo possível encontrar, no entanto, alguns pontos da legislação em que o ensino da tradução, mesmo criticado em decorrência dos malefícios causados por práticas repetitivas e descontextualizadas, é ainda ressaltado, de modo que os alunos sejam capazes de traduzir textos selecionados pelos professores.

Leão (1935) destacou a eficácia do método direto, ressaltando, no entanto, que o tempo dedicado ao estudo das línguas estrangeiras era insuficiente. Com o objetivo de legitimar sua assertiva, o referido autor analisou os programas de estudo de línguas estrangeiras em alguns países da Europa, percebendo que a carga horária destinada aos alunos no Brasil era insuficiente para que os mesmos resultados observados em outros países pudessem ser obtidos aqui. O autor reforçou seu pensamento, destacando que o estudante deveria ser levado da condição de iniciante até a de um falante fluente, dotado de excelente pronúncia, capaz de se expressar na língua estrangeira e trabalhar com grandes autores da literatura, sendo possível compreender e traduzir mediante reduzida carga horária, o que se constituía em uma tarefa difícilíssima. Os alunos teriam, então, que ser treinados nos aspectos oral receptivo, oral expressivo, gráfico receptivo e gráfico expressivo, respeitando essa ordem natural dos eventos. O programa nacional esperava que os docentes conseguissem aprender as línguas estrangeiras e obtivessem resultados iguais aos estrangeiros, estudando uma média de apenas $\frac{1}{4}$ do tempo que era dedicado em países como a Bélgica, Finlândia e Alemanha.

No último ano do curso, o método direto compreenderia a filologia e o estudo da literatura da língua estrangeira estudada, tentando inserir as questões contextuais dos textos lidos, acrescentando textos sobre a vida urbana e rural, bem como as questões comerciais e industriais, de modo que a língua pudesse ser analisada em toda a sua extensão, utilizando, preferencialmente, materiais autênticos, devendo os professores

Trazer às aulas jornais, revistas, almanaques e outros quaisquer impressos da língua ensinada, redigidos em boa linguagem, afim de poderem os alunos conhecer não só o idioma atual, vivo do país como também inteirar-se dos assuntos ao mesmo concernentes (BRASIL, 1931, p. 1240).

A leitura de textos literários, bem como de outros relacionados ao contexto do aluno, faz com que os que aprendem através desse método ganhem uma nova forma de se expressar, de se comunicar e de externalizar os seus sentimentos. Quem adquire o costume de ouvir e falar, ou seja, aprende uma língua pelo método direto, com base na oralidade, tem muito mais facilidade para compreender a literatura e as ideias dos autores. A inserção da literatura se tornava crucial, na concepção do autor, uma vez que, além da língua, e conforme atestado por Francisco Campos, no Decreto n. 20.833, o aprendizado pelo método direto se constituía em uma oportunidade valiosa de fazer com que os alunos entrassem em contato com a realidade social, seja ela urbana ou rural, através dos escritos de autores conceituados.

No caso das línguas vivas as necessidades do mundo moderno impuseram modificação radical. O período em que a preocupação era apenas o conhecimento dos escritores estrangeiros, da beleza das literaturas estranhas, se substitue pela tendencia dominante de comunicação pronta de individuo a individuo e de povo a povo. A finalidade, hoje, ao lado da cultura literaria, é a conquista do idioma estrangeiro como elemento de sentimentos, de pensamentos e de interesses (LEÃO, 1935, p. 31).

O método direto teve alguns árdus defensores que viam uma oportunidade de dinamizar o ensino e trabalhar a oralidade, já que o método da gramática e tradução não se mostrava eficaz. Leão (1935) se tornou um dos maiores defensores do método direto e, segundo o autor, o momento era oportuno para uma verdadeira revolução educacional, já que a ausência total de professores catedráticos das línguas vivas, no ano de 1931, atrelada a outros fatores, como a disseminação das ideias escolanovistas, contribuiu grandemente para a emergência de uma reforma geral no tocante ao ensino de línguas, que teve início dentro do Colégio Pedro II através de personalidades como Delgado de Carvalho e Henrique Dodsworth, esse último responsável por nomear uma comissão para redigir as novas instruções.

Apesar da constatação da estruturação rica do Decreto n.20.833, e dos ferrenhos defensores da instauração do método direto em território brasileiro, as dificuldades para a sua efetiva implantação se constituíam em uma realidade. O hábito já enraizado com o uso da tradução e da gramática, bem como a dificuldade na delimitação do uso da tradução nas práticas em sala de aula, constituíam-se em problemas a serem resolvidos,

sem contar com o número de horas dedicadas ao ensino, que, através das pesquisas de Leão (1935) eram ínfimas. Esse fato foi também destacado por Chagas (1957), ao afirmar que

Muito pouco do que aí está, abreviadamente exposto, pôde ser de fato executado na prática. O número exíguo de horas reservadas aos idiomas modernos e, por outro lado, a carência absoluta de professores cuja formação lingüística e pedagógica ensejasse o cumprimento de programa tão ‘avançado’ foram circunstâncias que transformaram as Instruções de 1931 em autêntica letra morta (CHAGAS, 1957, p. 92).

O método empregado para o ensino de uma língua estrangeira, até então, era o da gramática e tradução, presente nos compêndios publicados desde o século XVI. O método direto, no entanto, não se constituía em uma total inovação educacional, ao considerarmos que, de acordo com Oliveira (2006) e Santos (2010), metodologia semelhante havia sido empregada no século XVI para o ensino de latim, na própria língua latina. A inovação estava, dessa forma, na sua utilização para o ensino de uma língua viva. Deve-se também ser questionada a rejeição imposta à utilização da gramática em sala, uma vez que os alunos continuaram sendo cobrados a apresentar uma perfeição de formas ao falar e/ou escrever em língua estrangeira.

4. O método direto em oposição ao da gramática e tradução: o dilema da gramática

Carneiro Leão tentou justificar o porquê da predileção do método direto, mesmo sabendo que maiores esforços seriam necessários por parte do professor e do aluno. De acordo com o autor, o trabalho desenvolvido pelo antigo método da gramática e tradução traz resultados mais visíveis do conhecimento dos alunos, mesmo que “a golpes de dicionários e de gramática, aprendida de cóp” (LEÃO, 1935, p. 279). O ensino pelo método direto era mais árduo, porém mais valioso, uma vez que envolvia a educação do ouvido e o treino dos órgãos vocais, considerado como uma conquista individual, mas que demandava muito mais tempo do professor. Um elemento a favor

desse trabalho é a fonética, que deveria ser estudada juntamente com o vocabulário novo, de forma a facilitar o aprendizado e minimizar possíveis dificuldades de compreensão dos fonemas, bem como o entendimento do funcionamento das cordas vocais e da consequente produção de sons vozeados e não vozeados.

Leão (1935) se mostra, em toda a sua obra, um verdadeiro apaixonado pelos benefícios que o método direto, na sua concepção, poderia trazer para o aprendizado de uma língua estrangeira. A língua viva não deveria, dessa forma, ser ensinada como uma língua morta, uma vez que ela contribuía, entre outras coisas, para a educação estética, agregando diversos elementos orais, como o ritmo da prosa, o tom cômico, o ritmo poético. O ensino da língua, através do método direto, acontecia na ordem natural dos processos de desenvolvimento dos jovens, que começavam a estudar aos 11, 12 anos no ensino secundário e os temas, como a vida em sociedade, a vida em família deveriam estar presentes nos anos iniciais desse ensino. Desta forma, o ambiente de aprendizado seria natural, estimulando a curiosidade dos alunos e, assim, muito mais propício do que a sala de aula do método da gramática e tradução, que agia “apenas sobre o raciocínio, sobre a memória, sobre o pensamento lógico, sem o interesse vital do aluno, improprio ainda, nessa idade, á sistematização de conhecimentos que lhe é exigida” (LEÃO, 1935, p. 32).

Percebe-se uma preocupação na obra de Leão (1935) em consolidar os preceitos do método direto, associando-o a uma ideia de cientificidade, através da explicação do porquê esse método poderia ser considerado natural e científico, ao mesmo tempo. Entende-se como natural por levar em consideração os processos cognitivos, na ordem em que acontecem. Durante o desenvolvimento de qualquer ser humano, o trabalho de audição deve ser anterior ao da produção da fala, para que o vocabulário possa ser gradativamente obtido, na medida em que o aluno é exposto à língua. Com a posterior associação e evocação, graças ao processo de repetição, visto como um “inestimável fator de conhecimento”, a aprendizagem é assegurada. É científico, por respeitar que a criança adquira noções de gramática sem um estudo sistemático da mesma, já que as regras não são expostas de forma dedutiva, seguida de exercícios, e sim de forma gradativamente no falar dos alunos. Os significados estão diretamente relacionados aos objetos e aos vocábulos em língua estrangeira, não havendo, nesse método, a construção de pontes entre o léxico em língua estrangeira e o seu significado na língua vernacular. O aluno deve pensar na língua estrangeira, e não mais se amparar na tradução.

Os vocabulos assim adquiridos ganham vida e movimento, são realmente diferentes do montão fatigante de palavras copiadas dos dicionarios para logo se tornarem inexpressivas nos livros de notas inúteis (LEÃO, 1935, p. 35).

Para que esse ensino de língua estrangeira pudesse ser concretizado, com o apoio adequado da gramática, Schmidt (1935) apontou quatro momentos importantes, que deveriam ser cuidadosamente planejados pelo professor: a observação, através da qual o aluno observa a peculiaridade do fenômeno gramatical e faz suas anotações; a comparação, que deve ser o momento em que casos semelhantes devem ser comparados; a generalização, caracterizada pela abstração que o aluno faz, sozinho, memorizando a regra geral, de preferência com as palavras próprias de sua expressão. No momento final, o da aplicação, o aluno deve apresentar um hábito frequente de estudos, respeitando certo número de intervalos, de forma a se tornar um hábito, e não um exercício de memória.

Por estar permeado de atividades frequentes, tanto orais quanto escritas, o ensino da gramática deve ser capaz de criar o hábito instintivo da correção oral ou escrita. Deve ser funcional e ocorrer desde o primeiro ano, mas não antes de ter sido inculcado nos alunos o hábito da leitura. Não é decorando regras que os alunos aprendem uma língua estrangeira. O ensino deve sempre estar vinculado a um problema concreto de linguagem, encontrado na aula, devendo haver a clareza na exposição dos fenômenos gramaticais, com gradação rigorosa da dificuldade. A correção dos erros deve ser feita pelos próprios alunos, de modo que, “se o aluno coloca um verbo em um tempo verbal errado, o professor dirá apenas o nome do tempo certo. E espera que o aluno, ou melhor, os alunos encontrem a forma certa” (SCHMIDT, 1935, p. 160).

Ao analisarmos a reforma proposta por Francisco Campos, bem como o texto de alguns de seus grandes defensores, como Leão (1935) e Schmidt (1935), é perceptível que o emprego do método da gramática e tradução foi totalmente refutado, em detrimento do uso de um método considerado como mais eficiente, o direto. No entanto, em vários momentos da legislação e das obras dos autores aqui referenciados, é fácil percebermos que os benefícios da tradução e da gramática ainda foram valorizados, uma vez que os alunos precisavam demonstrar a compreensão das regras, bem como de vocábulos que deveriam ser memorizados durante as práticas indutivas. Deveria ser cobrado, segundo Schmidt (1935), o conhecimento e a distinção das classes gramaticais das palavras, bem como dos tempos verbais, da interpretação dos textos e das técnicas de pontuação e capitalização, para que pudesse auxiliar na aquisição de técnicas de

leitura em língua estrangeira. Era necessário que o professor testasse seus alunos no começo do curso e, caso alguma deficiência fosse detectada, pedisse ajuda ao professor de português, para que tais deficiências fossem sanadas. Tratava-se, dessa forma, de uma comprovação da importância que a gramática deveria desempenhar para o ensino, sendo fundamental o conhecimento da gramática na língua materna. Com o conhecimento esperado que o aluno deveria apresentar ao final dos estudos, pode-se inferir que a mudança da metodologia de ensino não estava sendo acompanhada de um apagamento do ensino sistemático da gramática.

Para justificar a utilização do método direto, Leão (1935) atestou ser esse um meio de ensino com a pretensão de ensinar a língua na sua forma mais correta e pura e, sendo esse ensino na própria língua, o aluno era colocado em um ambiente estrangeiro, exposto aos mesmos mecanismos que permitem uma criança aprender sua língua mãe: a partir dos estímulos auditivos e da repetição, ou seja, com a priorização da fala. A gramática, no entanto, de acordo com o autor, não deveria ser excluída do ambiente de sala de aula, passando a ser fruto da experimentação em um momento propício, ou quando os alunos fossem instigados pelo professor. Por se tratar de um processo de descobertas naturais, que levam os alunos a refletirem acerca do porquê de determinadas construções presentes na língua, pode-se dizer que a gramática não era dispensável, mas o seu estudo não deveria ser uma atividade puramente mecânica de aplicação de regras universais. A partir do conhecimento adquirido e desenvolvido, a gramática precisaria ser sentida, vivenciada.

E' o ensino oportuno da gramática a serviço da língua, a explicação diante dos casos ocorrentes, a disciplina em movimento, capaz de despertar a consciência de uma linguagem em evolução constante que o método direto procura fazer. Não é a escola do tédio e de pavor para alunos e mestres que as acrobacias gramaticais e decifrações de textos em traduções prematuras impõem, irrevogavelmente. E, no entanto, no tocante á tradução e á versão o método direto também chega lá. Mas, ao invés de chegar desmontando a língua peça a peça, chega em sucessão gradativa e natural, sem saltos, nem imprevistos que dêem a impressão de amálgama de cousas heterogêneas (LEÃO, 1935, p. 39).

Percebe-se, nessa passagem de Leão (1935), que o valor da gramática continuava sendo reconhecido, sendo questionado, no entanto, o modo pelo qual a gramática era ensinada, o valor dado ao processo de aprendizagem e às práticas orais. Por ser um

projeto de rompimento de um ensino, dito como retrógrado, e por, ao mesmo tempo, continuar a valorizar as produções advindas do uso correto da gramática, é de se esperar que os autores tenham tido dificuldade em associar as novas práticas com o resultado esperado e que o uso da tradução tenha, ainda, passado por um período de confusão no que se refere ao modo pelo qual deveria ser empregado.

Para exemplificar o que acontecia nesse período de estabelecimento de novos padrões de ensino, pode-se destacar o pensamento de Leão (1935) ao defender que a gramática precisaria ser ensinada, verdadeiramente, nos dois primeiros anos, derivada do vocabulário utilizado em sala, trabalhada de forma sábia e natural por parte dos professores, de modo que os aprendizes pudessem “aprender a gramática pela língua e não a língua pela gramática” (HERDER *apud* LEÃO, 1935, p. 40). As recomendações sobre esse ensino, pautadas na sabedoria e em critérios de naturalidade, tornam-se vagas, principalmente quando levamos em consideração que a tradução era livremente defendida até então, e que os critérios de sabedoria, por serem subjetivos, poderiam estar permeados com práticas consolidadas pelos anos de experiência adquiridos pelos professores. Schmidt (1935) mencionou, em sua obra, possíveis problemas advindos da falta de normatização e uniformidade de práticas pedagógicas, relacionando esse problema, no entanto, com o ensino de línguas presenciado no método da gramática e tradução.

A ineficácia do ensino das línguas no Brasil é devida à falta de precisão e de uniformidade nos objetivos, à insuficiência de preparo dos professores, à exigüidade de tempo nos horários, à ausência de homogeneidade nas classes, à inexistência de método no ensino. Todavia, com a adoção oficial do método direto, pode-se prever um futuro muito mais brilhante e fecundo para o ensino de línguas (SCHMIDT, 1935, p. 9-10).

Tratava-se de um pensamento regado a um entusiasmo exacerbado vivido, também, por Leão (1935), mas que não vem acompanhado de uma explicação científica de como as novas práticas associadas ao método direto poderiam mudar o destino do ensino de línguas em direção a esse futuro promissor narrado pelos referidos autores. O mesmo entusiasmo percebido em Leão (1935) é também encontrado em Schmidt (1935), o que pode ser comprovado em diversos momentos da sua obra, como, por exemplo, através da sua assertiva de que

o método direto veio repôr as coisas no seu lugar. Declarou imprescindível o estudo da gramática num curso integral de línguas, isto é, naquêlê em que figura o quadruplo objetivo – ler, escrever, falar e entender, - e demonstrou a utilidade do mesmo, quando visa dar o conhecimento ativo e funcional das leis gramaticais (SCHMIDT, 1935, p. 148).

A autora se mostrou favorável à revisão sistemática da gramática em estágios iniciais e à tradução literária nos estágios avançados, acreditando no poder de tais práticas para que o domínio da língua estrangeira fosse assegurado. Da mesma forma que Leão (1935), ela buscava a valorização das práticas voltadas para a oralidade, mas não propôs uma ruptura total da gramática, conforme defendido pelos preceitos do método, já que, segundo Larsen-Freeman (2011), Brown (2001), Michael (1987) e Howatt e Widdowson (2009), a gramática não poderia ser ensinada no método direto, apenas assimilada pela observação e por formas totalmente intuitivas, sem que nenhuma explicação se fizesse necessária.

Schmidt (1935) defendeu, dessa forma, práticas totalmente intuitivas para o ensino da gramática, explicando que o método dedutivo só deveria ser empregado muito raramente e quando houvesse uma razão especial para o uso. Ao descrever como o ensino indutivo deve ser guiado, no entanto, percebe-se uma contradição. A autora declara que a explicação de regras é necessária para que o aprendizado seja assegurado, devendo-se ter o cuidado em não expor o aluno muito cedo a regras e memorizações. “O ensino da gramática só deve começar, aliás, depois que o aluno esteja familiarizado com a leitura pelo menos silenciosa do idioma estrangeiro, o que raramente se verifica antes do fim do primeiro trimestre de aula” (SCHMIDT, 1935, p. 149).

Quatro são as formas defendidas pela autora para o ensino da gramática de forma eficaz: inicialmente, as formas gramaticais devem ser reconhecidas, sendo conveniente o seu uso no primeiro ano, sem a preocupação com o reconhecimento das regras; em um segundo estágio, tem-se o ensino incidental dos fenômenos gramaticais, através do qual as explicações são dadas na medida em que vão aparecendo na leitura, composição ou conversação, o que, segundo Schmidt (1935), geraria certa insegurança no aluno, em decorrência da diversidade de casos sem seguimento. Em um terceiro momento, o ensino da gramática é conduzido de forma sistemática, já que, controversamente ao que havia sido defendida anteriormente, a gramática ensinada incidentalmente não bastava, pois o aluno precisaria ter noções claras e precisas da língua.

A revisão, pois, da gramática, em caráter sistemático, tem um duplo fim: classificar os fenômenos esparsos em grupos governados por um mesmo princípio, o que facilita singularmente a memorização desses princípios, e dar ao aluno a impressão de confiança em si, abolindo o temor do desconhecido (SCHMIDT, 1935, p. 156).

Na última etapa, tem-se a aplicação, que não deve ser confundida com o ensino formal da gramática, já que essa precisa ser contextualizada e compreendida como sendo uma recordação que deve ser feita na medida em que os fenômenos gramaticais vão surgindo na conversação, leitura ou composição. É nessa fase que se pode perceber se o ensino proposto obedeceu ao objetivo, que é o aprendizado do uso, levando-se em consideração a premissa da autora, de que o ensino da gramática tem um caráter de meio, e não de fim, o que leva à necessidade de adoção de apenas um manual de gramática, cabendo ao professor utilizar mais o tempo com coisas mais importantes.

5. A Reforma de Capanema e os Programas de Ensino de 1942 e 1951

A reforma educacional de 1931, proposta por Francisco Campos, tinha um claro objetivo de organizar o ensino secundário e democratizar o seu acesso, tendo sido, na perspectiva de Chagas (1957), considerada como bem sucedida em grande parte do que se dispunha, principalmente pela mudança na estrutura do ensino secundário, que passou a ser seguida em todo o território brasileiro. A referida reforma, segundo o autor, tornou-se um marco no desenvolvimento da didática do ensino de línguas estrangeiras e, tamanha é a sua importância, que o seu estudo merece ser visto como antes ou depois de 1931, já que, anteriormente a esta data, o ensino das línguas, na educação secundária, vinha definindo, com cargas horárias cada vez menores.

Com a saída de Francisco Campos, em 1932, Washington Ferreira Pires assumiu o Ministério de Educação e Saúde Pública, ficando apenas até 1934, quando o ministério é passado para Gustavo Capanema, que, em 1942, propõe uma reforma educacional com o seu nome, para valorizar e ampliar as definições decretadas por Francisco Campos, 11 anos antes. Capanema instituiu, no Brasil, “uma verdadeira consciência do *ensino médio* e abriu caminho para a equivalência geral de todas as suas modalidades –

secundário, normal, militar, comercial, industrial, agrícola – que hoje constitui uma esplêndida realidade” (CHAGAS, 1957, p. 94).

Através do Decreto Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, ficava definido, pela reforma Capanema, através do artigo 1, que o ensino secundário passava a ter as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, p. 6717).

Através dessa determinação, o ensino secundário deveria ser dividido em dois ciclos, a saber: o primeiro, denominado ginásial, com duração de quatro anos, fornecendo aos jovens elementos iniciais do ensino secundário; e o segundo, com duração de três anos, e duas opções de cursos paralelos, chamados de cursos clássico e científico, com o objetivo de solidificar o conhecimento adquirido no curso predecessor.

No que se refere ao ensino das línguas, foram consideradas como disciplinas obrigatórias: o latim, o francês e o inglês, no ginásio; o latim perde espaço para o espanhol no curso científico, permanecendo o inglês e o francês; e para o curso clássico, mantem-se o inglês e o francês, juntamente com o latim e o grego.

Em relação às línguas modernas, segundo Chagas (1957), houve uma ampliação na carga horária dessas aulas, que passou de 10%, na reforma de 1931, para 15,1%, na reforma de 1942, o que nos faz perceber uma maior preocupação com o ensino dessas línguas na formação dos jovens brasileiros.

No tocante ao método de eleição para o ensino das línguas vivas, definido pelas Instruções presentes no Decreto n. 114, de 29 de janeiro de 1943, continua sendo o método direto, através de “um ensino pronunciadamente prático”. Ficam também estabelecidos os objetivos instrumentais (habilidade para ler, escrever, compreender o idioma oral e falar), educativos (contribuindo para a formação da mentalidade, e desenvolvimento de hábitos de observação, bem como reflexão) e, finalmente, culturais, através da valorização do “‘conhecimento da civilização estrangeira’ e ‘a capacidade de

compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando-lhe noções da própria unidade do espírito humano” (CHAGAS, 1957, p. 96).

Em relação à gramática, o ensino desse ponto deveria estar limitado a elementos usuais e acontecer de forma ocasional, conforme já anunciado na reforma de Francisco Campos, através de casos presentes no ensino dos dois primeiros anos, e de modo sistemático nos anos seguintes. A tradução e a versão deveriam estar restritas ao quarto ano, não sendo permitido o uso de dicionários de tradução.

Para Chagas (1957), a reforma Capanema refletia o que havia de mais avançado na época, chegando a discorrer sobre as bibliotecas de classes e as obras que deveriam estar presentes nas mesmas, bem como os discos que deveriam ser utilizados em anos escolares específicos e filmes que representariam o dia a dia dos povos franceses, por exemplo. Entretanto, por conta da falta de estrutura física, bem como da carência do rico e específico material sugerido e a falta de formação adequada dos professores, a aplicabilidade da lei era dificultada, uma vez que práticas antigas continuavam a ser observadas.

Com efeito, o que se faz ainda hoje, em nossos ginásios e colégios em matéria de idiomas estrangeiros, além da gramatiquice inoperante ou do infectível ‘leia-e-traduza’? Muito pouco, na verdade. E quando alguns professores mais ‘ousados se aventuram a estabelecer em classe um diálogo fundado em paráfrases, o que se vê, na maioria dos casos, é a mecânica devolução da pergunta por algumas palavras também mecanicamente retirada do texto. [...] Isto não é ‘método direto’ (CHAGAS, 1957, p. 99).

Chagas (1957) já sinalizava um fato que os mais entusiastas do método direto teimavam em não aceitar. Não bastava a mudança da metodologia a ser empregada nas salas de aula, sem que uma estruturação que envolvesse outras questões fosse também realizada, como, por exemplo, a divisão dos tempos das aulas de forma mais coerente com as necessidades do ensino de um idioma na própria língua estrangeira, já que, sem o acréscimo de uma carga horária necessária, a mudança da prática se tornava irreal, e a tendência em se perpetuar o ensino da gramática de forma puramente dedutiva tendia a continuar.

Com relação ao ensino da gramática, esse estava reforçado pelas Portarias Ministeriais que discorriam sobre os Planos de Ensino das disciplinas. Segundo a Portaria Ministerial n. 170, de 11 de julho de 1942, que determinava os conteúdos a

serem ministrados nas disciplinas de línguas e ciências do curso ginásial do ensino secundário, o plano de inglês para os segundos e terceiros anos, listava apenas dois grandes itens a serem trabalhados: exercícios, que incluíam “a conversação, a leitura e os demais exercícios orais ou escritos” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 352) e definia os temas que deveriam ser trabalhados, como o corpo humano, os sentidos e o vestuário, entre outros; o outro grande item destinava-se inteiramente a listar tópicos gramaticais que deveriam ser trabalhados “com apoio na leitura, se tratará, à medida que os casos ocorrerem, [...] constitutiva de uma só unidade” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 352). Para a quarta série, os tópicos eram leitura, gramática, agora trabalhada em três unidades e outros exercícios, com quatro subitens, dedicando apenas um à pronúncia.

Para os cursos clássico e científico, cujos Programas de Ensino foram definidos pela Portaria Ministerial 148 de 15 de fevereiro de 1943, cabia ao ensino de inglês ser realizado através de noções de história da literatura inglesa, gramática, mais uma vez em três unidades, leitura, servindo de apoio e ilustração para a gramática e outros exercícios, nos quais estavam incluídos, em um subitem, os exercícios de exposição oral e diálogos. Os Planos de Ensino de 1951, através da Portaria Ministerial 996, de 2 de outubro de 1951, dividiam os cursos em dois pontos, a saber: no primeiro item, a conversação, leitura e demais exercícios, e no segundo, a gramática, de forma no mínimo paradoxal, pois deveria ser trabalhada pelo método indutivo, mas por meio de numerosos e variados exercícios. É importante perceber, no entanto, que o método direto ainda estava em vigor, uma vez que as Portarias Ministeriais não revogam decretos, como atesta a Constituição Federal (Brasil, 2000).

As orientações contidas na Reforma Francisco Campos e no Programa de Ensino de 1931, quase que em sua totalidade voltado para a oralidade, incluíam os estudos gramaticais da língua estrangeira apenas como um subitem no último ano do ensino secundário. As Portarias Ministeriais de 1942, 1943 e 1951, no entanto, diferentemente do defendido nas peças legislativas acima detalhadas, recolocavam a gramática como um dos elementos basilares para o ensino das línguas estrangeiras. Tais instruções pareciam refletir a realidade do ensino de inglês no Brasil, que, após muitos anos de trabalho de gramática e tradução, não parecia estar em consonância com as teorias mais recentes no que se refere ao ensino das línguas vivas. A pouquíssima estrutura e a grande escassez de mão de obra qualificada, detentora de conhecimento suficiente da pronúncia da língua inglesa, de modo a possibilitar um ensino 100% em inglês, dificultavam ainda mais a efetiva implementação do método direto no Brasil.

CAPÍTULO III

OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO MÉTODO DIRETO

Os livros didáticos são uma grande fonte de dados não só pelo, mas por permitirem um entendimento mais amplo das ideias e métodos presentes e disseminados em uma época, sendo essas ferramentas importantes à disposição do professor no processo educativo em constante mudanças, frente a diferentes contextos históricos e socioculturais. Para tanto, é objetivo desse capítulo relacionar os livros didáticos de língua inglesa produzidos dentro do recorte temporal, encontrados na Biblioteca Nacional e no Nudom, e analisar três dessas obras, de modo a verificar se os preceitos do método direto foram empregados para a escritura desses materiais.

1. A importância da análise do livro didático

De acordo com Choppin (2004), as pesquisas sobre o livro didático foram, por muito tempo, deixadas de lado ou, quando realizadas, enfocavam meramente uma análise física, como se o livro fosse apenas um objeto, ou somente o conteúdo, representando algo escrito fora de um contexto histórico e sociocultural. Diante dessas observações do autor, percebeu-se a necessidade em analisar o livro didático utilizado no período de 1931 a 1961 e sua relação com a aplicação do método direto, levando em consideração as duas vertentes que, segundo Choppin (2004), foram trabalhadas quase sempre separadas. Dessa forma, a análise dos livros selecionados para essa Dissertação foi baseada nessas duas percepções: análise física do livro e o conteúdo envolto em seu contexto.

Um outro fator que justifica a importância em trabalhar com o livro didático é o fato que o seu quantitativo, quando comparado com o total de obras produzidas, é muito significativo para não ser trabalhado. Para exemplificar, destaca-se que “em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a 2/3 dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional” (CHOPPIN, 2004, p. 551).

É interessante lembrar que, durante a Era Vargas, enquanto Gustavo Capanema era ministro da Educação, houve a criação do Instituto Nacional do Livro, através do Decreto-Lei 93, de 21 de dezembro de 1937. A essa instituição, competia, entre outras coisas, fomentar o aumento, melhora e barateamento da edição de livros no Brasil, além de facilitar a incorporação de livros importados (BRASIL, 1937), tendo o próprio ministro justificado a criação de tal instituição por conta da importância do livro.

Sr. Presidente - O livro é, sem dúvida, a mais poderosa criação do engenho humano. A influência que ele exerce, sob todos os pontos de vista, não tem contraste.

O livro não é só companheiro amigo, que instrue, que diverte, que consola. É ainda e sobretudo o grande semeador, que, pelos séculos afora, vem transformando a face da terra. Encontraremos sempre um livro no fundo de todas as revoluções.

É, portanto, dever do Estado proteger o livro, não só promovendo e facilitando a sua produção e divulgação, mas ainda vigilando no sentido de que ele seja, não o instrumento do mal, mas sempre o inspirador dos grandes sentimentos e das nobres causas humanas.

Para tais objetivos, seria conveniente a criação do Instituto Nacional do Livro. Submeto à elevada consideração de V. Ex. um projeto de decreto-lei, dispondo sobre a matéria.

Reitero-lhes os meus protestos de respeitosa estima. - Gustavo Capanema. (BRASIL, 1937, p. 25586).

Diante da notória importância que o livro didático começou a assumir após a criação do Instituto Nacional do Livro, a partir de 1937, é fácil entender o porquê do aumento das pesquisas sobre esse tema na segunda metade do século XX. Trabalhar com o livro didático, no entanto, significava enfrentar algumas dificuldades, o que foi analisado por Choppin (2004) ao destacar a árdua tarefa de defini-lo, sem contar a quantidade de funções para as quais pode ser utilizado, a existência de outros aparatos educacionais que podem dar suporte aos livros, bem como os diversos agentes envolvidos na sua produção.

Ao detalhar o modo pelo qual os livros didáticos podem ser analisados, Choppin (2004) apresenta quatro funções que o livro pode assumir, conforme destacado a seguir: função referencial ou pragmática, como o próprio nome sinaliza, refere-se ao conteúdo a ser ensinado aos seus leitores, ou seja, “o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário às novas gerações” (CHOPPIN, 2004, p.553); função instrumental, no qual estão presentes exercícios ou

atividades que buscam auxiliar a memorização dos conhecimentos; função ideológica e cultural, constituindo-se em um instrumento “da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes” (CHOPPIN, 2004, p.553); e a função documental, na qual o livro didático pode fornecer documentos textuais ou icônicos de valor para análise do seu leitor. É importante observar que a análise de um livro não necessariamente se restringe à adoção de apenas uma dessas funções, ou seja, não é necessário escolher apenas um dos caminhos a ser percorrido em uma determinada pesquisa. Para esse trabalho, por exemplo, os livros didáticos foram analisados seguindo a função referencial, ou seja, o conteúdo é importante para a análise do objeto; a função documental, pois pode se constituir em um documento comprobatório de que determinações presentes nas leis, nesse caso específico a de 1931, foram ou não observadas pelos autores na confecção da obra; e a função instrumental, já que o tipo da atividade utilizada, e que vise ou não à memorização, é de interesse da pesquisa.

2. Os livros de inglês de 1931 a 1961

Tendo em vista a importância de uma análise completa dos livros didáticos, conforme já mencionado anteriormente, e de acordo com Choppin (2004), não se pode considerar a obra como um simples objeto e realizar a descrição física, tampouco se verificar o conteúdo desconsiderando o contexto histórico e sociocultural em que esse material foi produzido. Dessa forma, diante do contexto aqui analisado, buscou-se realizar com alguns livros encontrados na Biblioteca Nacional e no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II, ambas instituições no Rio de Janeiro, uma verificação da conformidade dessas obras com a legislação da época, que ditava o método direto como método de eleição para o ensino das línguas vivas no país. Foram realizadas 2 visitas a cada estabelecimento, com o intuito de realizar o levantamento dos livros e posterior análise. Tais momentos de estudos nas instituições resultaram em uma listagem que totaliza quarenta e oito livros didáticos de inglês como língua estrangeira para o ensino secundário e que datam de 1939 a 1961, conforme pode ser observado na tabela do anexos 3 e 4. Todas essas obras estão disponíveis no Nudom e/ou no acervo comum da Biblioteca Nacional e podem ser lidas mediante solicitação. Entretanto, nem todos os livros da Biblioteca Nacional estão no prédio principal, alguns estão em

edifícios chamados anexos e precisam de 24 horas para que sejam transportados até lá, para a consulta. Muito embora o acervo da Biblioteca Nacional seja mais grandioso, o estudo desses materiais precisa ser feito lá, através de anotações, pois a fotografia, importante ferramenta do pesquisador, só é permitida de forma gratuita até o número de (dez) unidades por profissional. Para as demais, é preciso pagar um alto valor por unidade fotográfica. Dessa forma, a maioria das imagens presentes nesta Dissertação provém do Nudom, no Colégio Pedro II.

Confira nas tabelas 1 e 2, abaixo, a relação dos livros de inglês com datas de publicação dentro do recorte temporal deste trabalho, agrupados de acordo com sua instituição de origem.

Tabela 1: Lista dos livros didáticos encontrados na Biblioteca Nacional

Título	Autor(es)	Ano	Edição	Local
An English Method	P. Júlio Albino Ferreira	1939	12	Biblioteca Nacional
Curso Prático de Inglês comercial	Acácio Lobo	1949	12	Biblioteca Nacional
Elementary english course para a segunda série ginásial	Oswaldo Serpa	1953	8	Biblioteca Nacional
Elementary english course para a segunda série ginásial	Oswaldo Serpa	1955	11	Biblioteca Nacional
Elementary english course para a terceira série ginásial	Oswaldo Serpa	1958	23	Biblioteca Nacional
Elementary english course para a terceira série ginásial	Oswaldo Serpa	1954	8	Biblioteca Nacional
English: fourth grade	Isabel Junqueira Schmidt	1944	2	Biblioteca Nacional
English: fourth grade	Thomaz Scott Newland Neto	1945	2	Biblioteca Nacional
English: fourth grade	Isabel Junqueira Schmidt	1947	7	Biblioteca Nacional
English: fourth grade	Thomaz Scott Newland Neto	1948	3	Biblioteca Nacional

English: second grade	Thomaz Scott Newland Neto	1945	3	Biblioteca Nacional
English: second grade	Thomaz Scott Newland Neto	1947	4	Biblioteca Nacional
English: third grade	Thomaz Scott Newland Neto	1945	3	Biblioteca Nacional
English: third grade	Isabel Junqueira Schmidt	1948	7	Biblioteca Nacional
English: third grade	Thomaz Scott Newland Neto	1949	6	Biblioteca Nacional
English and Portuguese commercial correspondence	Kellman Rudyard	1947	4	Biblioteca Nacional
English course for Brazilian students, curso ginásial – segunda série	Adauto Nogueira Espindola	1961	17	Biblioteca Nacional
English Dialogues for foreign students	Angela Paratore	1957		Biblioteca Nacional
Inglês - segundo, terceiro e quarto anos do curso comercial básico	Oswaldo Serpa	1960	14	Biblioteca Nacional
Inglês - segundo, terceiro e quarto anos do curso comercial básico	Oswaldo Serpa	1959	8	Biblioteca Nacional
King's English para a quarta série ginásial	Harold Howard Binns	1955	22	Biblioteca Nacional
King's English para segunda série ginásial	Harold Howard Binns	1944	12	Biblioteca Nacional
King's English para a segunda série ginásial	Harold Howard Binns	1950	2	Biblioteca Nacional
King's English para a terceira série ginásial	Harold Howard Binns	194?	17	Biblioteca Nacional
King's English para a terceira série ginásial	Harold Howard Binns	1955	29	Biblioteca Nacional

Learn American English	A. J. Hald Madsen	1960		Biblioteca Nacional
Spoken English para quarta série ginásial	João Fonseca	1961	30	Biblioteca Nacional
Spoken English para a segunda série ginásial	João Fonseca	1955	3	Biblioteca Nacional
Spoken English para a segunda série ginásial	João Fonseca	1956	7	Biblioteca Nacional
Spoken English para a terceira série ginásial	João Fonseca	1956	4	Biblioteca Nacional

Tabela 2: Lista dos livros didáticos encontrados no Nudom.

Título	Autor(es)	Ano	Edição	Local
Advanced English course – 1º ano	Oswaldo Serpa e Machado da Silva	1958	5	Nudom
Advanced English course – 2º	Oswaldo Serpa e Machado da Silva	1953	1	Nudom
Antologia Inglesa	Oswaldo Serpa	1947	1	Nudom
Easy English Excerpts	Oswaldo Serpa	1933	1	Nudom
Easy English Excerpts	Oswaldo Serpa	1940	3	Nudom
Elementary English Course 2º série	Oswaldo Serpa e Machado da Silva	1953	4	Nudom
Elementary English Course 3ª série	Oswaldo Serpa e Machado da Silva	1954	1	Nudom
English Direct Method First Book	Didia Machado Fortes et al.	1945	15	Nudom
English Direct Method Second Book	Didia Machado Fortes et al.	1934	1	Nudom

English – Direct Method Second Book	Didia Machado Fortes et al.	1944	6	Nudom
Essential English for Foreign Students	C.E. Eckersley	1946	1	Nudom
Inglês Para o primeiro e segundo ano dos cursos comerciais técnicos	Oswaldo Serpa	1959	12	Nudom
Inglês Para a segunda série ensino comercial	Oswaldo Serpa		1	Nudom
Inglês - Gravuras e vocabulários usados com o livro <i>English Direct Method</i> Coleção B	Didia Machado Fortes et al.	1934	1	Nudom
Inglês Para o curso comercial básico	Adauto Nogueira Espíndola	1955	4	Nudom
Inglês para o curso técnico de	Daury da Silveira	1956	2	Nudom
O Inglês vivo	Genvieve A. Martin e Adolfo Alfaro	1958	1	Nudom

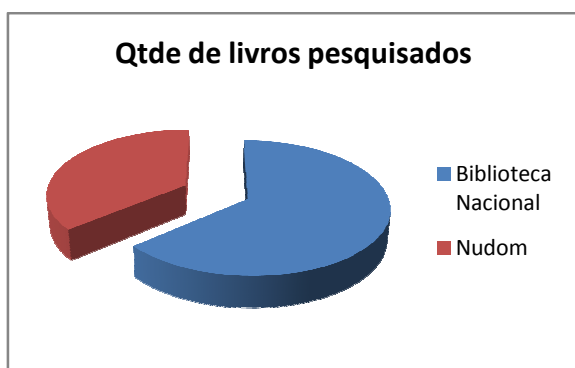


Figura 1: Quantidade de livros encontrados nas visitas, agrupados por instituição de origem.

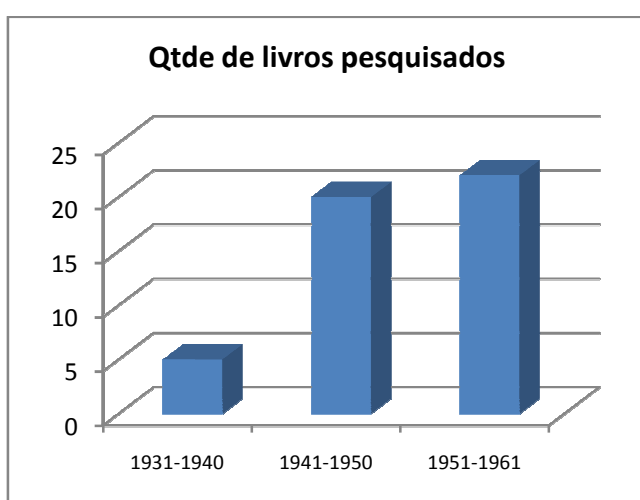


Figura 2: Quantidade de livros separados quanto à década de publicação.

Percebe-se que a quantidade de obras encontradas na Biblioteca Nacional é muito superior às presentes no Nudom. Uma razão possível é o próprio fato do objetivo de uma biblioteca ser o de armazenar livros e, para isso, possui uma área muito maior do que o Nudom, que armazena também outros elementos, como programas de ensino, com o intuito de preservar a memória de um dos colégios mais importantes para a história do Brasil. Quanto à relação entre as obras e as décadas estudadas nesta Dissertação, pelo menos no que diz respeito aos livros disponibilizados nas duas instituições, pode-se afirmar que há muito mais livros que datam das décadas de 40 a 60 do que dos anos 30. A década de 30 foi marcada por muitas mudanças no que diz respeito ao ensino. Como já visto, foi no ano de 1931 que houve a estruturação do ensino secundário, bem como a definição da obrigatoriedade da presença dos alunos nas escolas secundárias. Foi também dentro desses 10 anos que o ministério que regulamenta a educação foi fundado e, em 1937, através do Decreto-Lei n. 93, de 21 de

dezembro de 1937, o Instituto Nacional do Livro foi criado, competindo a esse instituto, entre outras coisas, “promover as medidas necessárias para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros no país, bem como para facilitar a incorporação de livros estrangeiros” (BRASIL, 1937, p. 25586). Assim, ficam claros os motivos pelos quais os livros didáticos são muito mais numerosos a partir da década seguinte.

Dentre as obras encontradas, vinte foram manuseadas, sendo 15 do Nudom e 5 da Biblioteca Nacional, estudadas e três foram selecionadas para que uma análise mais profunda pudesse ser realizada, a saber *English Direct Method First Book*, de autoria de Didia Machado Fortes et al, 15ª edição, do ano de 1945; *An English Method* escrito por P. Júlio Albino Ferreira, 12ª edição, publicado em 1939; *Elementary English Course*, de autoria de Oswaldo Serpa e Machado da Silva, 4ª edição, publicado no ano de 1953. Essas obras foram escolhidas por serem livros que apresentavam muitas edições e por cobrirem, pelo menos por amostragem, as décadas de 30, 40 e 50. Segundo dados da Biblioteca Nacional, o livro *Elementary English Course* chegou a sua 11ª edição em 1955, apenas 2 anos depois do livro analisado, que, em 1953, estava na 4ª edição. A análise procedeu-se pela leitura das obras e fotografia das páginas que necessitavam maior aprofundamento.

De forma geral, as vinte obras estudadas apresentavam entre pouco menos de cem até pouco mais de duzentas e quarenta páginas. Os livros eram limitados quanto à questão gráfica, já que eram de miolo costurado, e possuíam capas sem imagens, apenas em preto e branco e, quando tinham algum tipo de cor, eram no máximo bicolores, com exceção de um livro, que foge um pouco do padrão ao apresentar mais de 400 páginas e uma gravura da Torre de Londres na capa, o livro *An English Method* de P. Júlio Albino Ferreira, de 1939. Apenas quatro livros apresentavam gravuras no seu interior, sendo estas em preto e branco. Nesse tocante, vale ressaltar a obra *Inglês - Série Pedro II*, Coleção ‘B’ gravuras e vocabulário para ser usados com o livro *English Direct Method*, que apresentava uma rica coleção de desenhos numerados em preto e branco, retratando temas específicos, que casam com as lições presentes no livro base. Pode-se citar, por exemplo, a imagem 1 da sala de aula (*classroom*), destacada na Figura 3, em que os vocábulos foram listados e numerados, apresentando-se, na página ao lado, uma figura contendo todos os objetos relacionados, que foram devidamente identificados com a numeração correspondente a sua forma escrita, listada na página anterior.

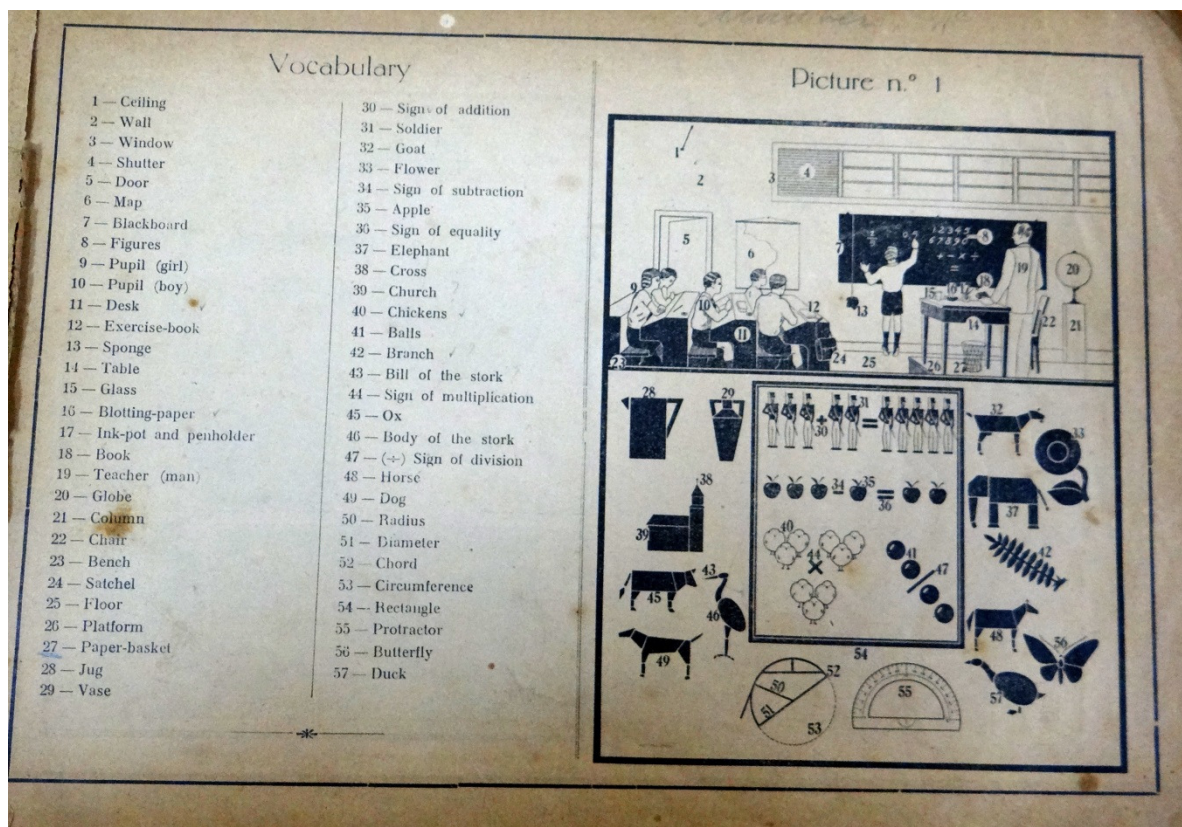


Figura 3: Imagem do livro *Inglês - Série Pedro II*, Coleção 'B' gravuras e vocabulário para ser usados com o livro *English Direct Method*.

Fonte: FORTES et al., 1945

Dos vinte livros selecionados para a análise, quinze trabalhavam com textos, sendo que a maioria os utilizava para iniciar as lições. Desse total, onze eram não literários, separados por temas dos mais variados possíveis, desde um texto sobre o que são árvores, até o dia a dia de um personagem estrangeiro que morava no país. Duas obras trabalhavam os literários e dois livros abordavam ambos os tipos. Esses textos seguiam um dos três padrões a seguir: 1. eram sucedidos por questões de compreensão textual, que testavam o entendimento dos escritos pelos alunos, e serviam de pressuposto para o ensino gramatical, como pode ser visto em *Elementary English Course* (SERPA; SILVA, 1954), objetivo esse que não condiz com o método direto; 2. havia apenas a apresentação do texto, sem atividades propostas, como em *Advanced English Course* (SERPA; SILVA, 1958); 3. utilização como base para o trabalho fonético, com a utilização dos símbolos do alfabeto internacional, conforme encontrado em *Essential English for foreign students* (ECKERSLEY, 1954).

No que tange à divisão de conteúdos, exceto os livros destinados aos cursos comerciais/técnicos, as obras formam capítulos por grupos de vocabulários, exemplos *classroom, the human body, the house*, ou por tópicos gramaticais, divisão bastante distinta dos achados de Santos (2010), ao se debruçar sobre as gramáticas do século XVIII e XIX. Esses compêndios analisados pela autora eram divididos em quatro partes, sendo elas: “Ortografia (ou Letras), Etimologia (ou Palavras e partes do discurso), Sintaxe (ou Sentenças e regras de Concordância), Prosódia (ou Pronúncia e Versificação), podendo também ser encontrada uma quinta parte chamada de Ortoépia” (SANTOS, 2010, p. 25). Essas gramáticas também dedicavam algumas páginas aos diálogos familiares, seção que tinha como objetivo inculcar valores admirados pela sociedade da época, normalmente uma conversa entre um mestre detentor do conhecimento e um jovem aprendiz que nada ou pouco sabia, além de servirem como uma oportunidade adicional para a prática do idioma, já que todos os diálogos eram traduzidos, sendo comum a prática de memorização dessas conversas para posterior apresentação em sala de aula.

Os Diálogos Familiares (Figura 4) não estavam presentes nos livros analisados nesta Dissertação, publicados em um momento histórico para a educação, o da Escola Nova, e sua pedagogia mais ativa, que defendia uma maior autonomia dos alunos. Daí a importância em se analisar os livros didáticos dentro do seu contexto sócio-histórico, bem como educacional. Uma vez que, desde o século XVI, os diálogos familiares eram traços fortes de uma pedagogia voltada para o ensino baseado na comunicação entre mestres e aprendizes, tal como acontecia com o catecismo, destacado por Oliveira e Corrêa (2006).

Esses elementos foram importantes para a construção do conhecimento em torno da aprendizagem de línguas, uma vez que, através das traduções entre a língua a ser estudada e a língua vernacular, por comparação, o vocabulário podia ser aprendido, já que a memorização era peça-chave dessa prática. No entanto, com a valorização da fonética (Figura 5), da oralidade, dos métodos intuitivos, essa prática deixava de fazer sentido, já que não primava pelos princípios basilares instituídos pela Reforma de 1931. Trata-se de um dado de fundamental importância, pois, a partir de então, um dos marcos encontrado, há pelo menos quatro séculos, nos compêndios destinados ao ensino de línguas, deixava de ser utilizado em prol do estabelecimento de um novo método de ensino.

FAMILIAR
DIALOGUES
 IN
English and Portuguese.

Dialogue I.

Some Compliments:

GOOD *Morrow*
 (Day) Sir; *how*
do you do?

Very well, God be
thanked, at your Ser-
vice.

Not very well.

I thank you, Sir, (a
thousand Years to you) I
am your Servant.

How doth the Gentle-
man your Brother do?

He is in Health; he
is well; but my Sister
is ill of a Fever and A-
gue.

I am glad to bear it.
I am sorry for it.

Pratica I.

Alguns cumprimentos.

BONS dias, Senhor;
 como está V. M?
 (Vossa Mercê)

Muy bem, graças
 á Deos, para servir á
 V. M.

Não muy bom.

Agradeço, a V. M.
 mil annos, fôu seu cria-
 do.

Como está o Senhor
 seu irmão?

Está com saude;
 está bom; porem min-
 ha irmã está doente
 de huma febre e maléi-
 tas.

Polgo de ouvido. A
 mim me pesa muito.

Sit

Figura 4: Diálogo Familiar da *Grammatica anglo-lusitanica & lusitanoanglica*.

6
 had (a) £1,500, (b) £15,000 to do it. Draw plans and a picture of the house.

3. Tell about the furniture, etc., in (a) your sitting-room, (b) your dining-room, (c) your bedroom, (d) your kitchen, (e) any other rooms.

PRONUNCIATION DRILL

VOWELS

[i:]	[i]			[e]
steam	visit	dish	properly	electric
meet	electric	kitchen	splendid	welcome
meal	introduce	favourite	furniture	splendid
sheet	thick	prefer	describe	
	piano	enough	build	
[æ]	[ɑ:]	[ɔ]	[ɔ:]	[u:]
hang	large	knock	forward	smooth
piano	garden	copy	draw	introduce ¹
lamp	path	bottle		
shall		properly		
plan				
[ʌ]	[ə:]	[ə]		
summer	curtain	comfortable	composer	
upstairs	prefer	forward	properly	
enough	furniture	introduce	awake	
comfortable		welcome	furniture ²	
		favourite	towel	

¹ The "u" here is pronounced [ju:].

² The "-ture" here is pronounced [-tʃə].

Figura 5: Exercício de pronúncia com símbolos fonéticos do livro *Essential English for foreign students*.

Os livros encontrados na Biblioteca Nacional e no Núcleo de Documentação e Memória do colégio Pedro II eram, em sua maioria, escritos por professores de inglês da época, como Oswaldo Serpa, professor catedrático de inglês do Colégio Pedro II e, posteriormente, professor catedrático de inglês do Instituto de Educação e de Fonética Inglesa da Universidade do Estado da Guanabara; Machado da Silva, catedrático de inglês do colégio Pedro II e de língua e literatura inglesa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; e Adauto Nogueira Espíndola, professor do ensino técnico-secundário da Prefeitura do Distrito Federal. Essa prática era comum no país e encontrava respaldo na Decisão n. 29, de 14 de julho de 1809, mesma decisão que criou a primeira cadeira para lente de língua inglesa, que foi ocupada pelo padre John Joyce, uma vez que tal legislação indicava que os próprios professores deveriam preparar seus compêndios, sempre que possível, constituindo-se em uma tendência que ainda continuou a ser percebida no século XX.

Após esse estudo panorâmico sobre as características comuns aos livros pesquisados, é importante uma análise minuciosa de 3 obras selecionadas como sendo significativas para o recorte estabelecido, com o objetivo de analisar se os preceitos defendidos na peça legislativa de 1931 foram implementados através dos livros produzidos, já que as orientações apresentadas eram bastante diversas da metodologia empregada em sala de aula até então, anunciando uma verdadeira ruptura de práticas pedagógicas consolidadas desde o século XVI.

3. English Direct Method First Book

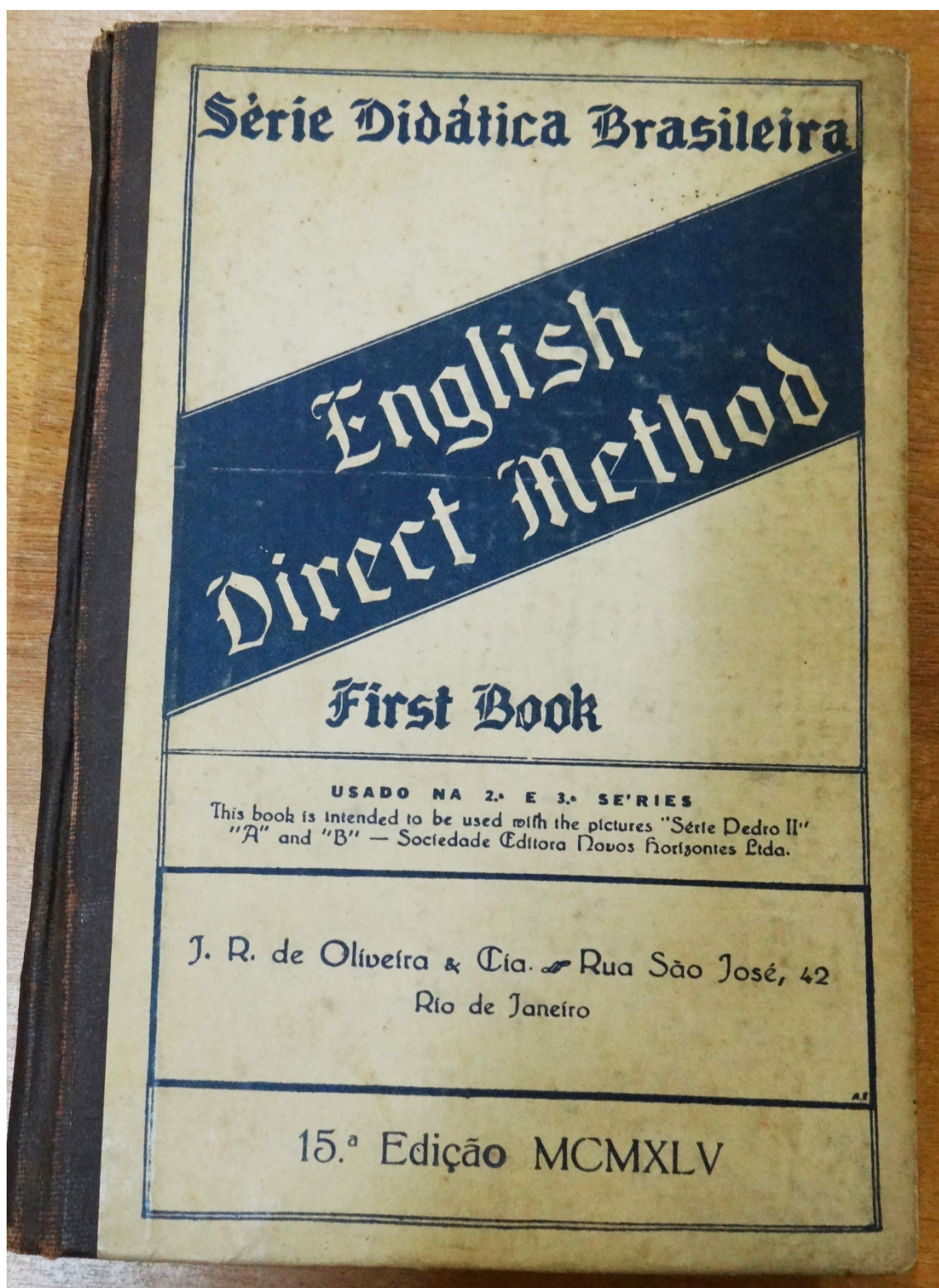


Figura 6: Capa do livro *English Direct Method*.

Fonte: FORTES et al., 1945

O livro intitulado *English Direct Method First Book*, foi escrito por um grupo de autores, a saber: Didia Machado Fortes, Diva Alvres-Pinto, Melissa Stodart Hull, Christiano Augusto Franco, Oswaldo Serpa e Otelo de Souza Reis, tendo sido publicado por J. R. de Oliveira e Cia, empresa instalada no Rio de Janeiro. A obra encontrada no Nudom data do ano de 1945, está em sua 15ª edição, possui 150 páginas e faz parte da série Didática Nacional. Seu público-alvo eram os alunos das segundas e terceiras séries, acredita-se que do ensino ginásial, mas essa informação não está presente no livro. Logo na capa, há a instrução, em inglês, de que essa obra deve ser utilizada com as figuras da série “Pedro II – A e B”, da Sociedade Editora Novos Horizontes Ltda. Tal obra está presente no acervo do Nudom e foi descrita no item 2 desse capítulo, com um livro de gravuras e vocabulário, como o próprio subtítulo dessa obra nos informa.

As lições são organizadas em torno de temas de vocabulário, sendo a primeira sobre *The class-room* (a sala de aula), com a indicação, antes do início da lição, de qual figura do livro de gravuras deve ser utilizada. Nesse primeiro momento do livro, tem-se a apresentação das vogais, que são apenas listadas, sendo provável a leitura pelo docente, que apresentaria a pronúncia correta das vogais aos alunos, já que é essa a preconização do método direto. A seguir, há uma série de frases precedidas pela pergunta “*What is this?* (o que é isso?)” (FORTES et al., 1945, p. 5). As frases são relacionadas à imagem e descrevem a sala de aula da imagem, como “*Parts of the room: the ceiling, the floor, the walls, the door and the window; The chair is on the platform*(partes do cômodo: o teto, o chão, as paredes, a porta e a janela; a cadeira está na plataforma)” (FORTES et al., 1945, p. 5). Pode-se perceber, nesse momento, uma diferença na forma de se trabalhar o vocabulário, permitindo ao aluno aprender observando figuras e não mais construindo listas de vocabulários desconexos, oriundos de textos, como se fazia antes do estabelecimento do método direto. Após esse momento, perguntas são feitas em relação a alguns objetos na figura, com a indicação de resposta negativa e positiva. O aluno, após olhar o modelo de resposta afirmativa e negativa, deve ser capaz de responder a indagações (com respostas completas, mais uma característica do método direto), como: “*What is under the globe?* ou *Is the door shut?*(O que está embaixo do globo? - a porta está fechada?)” (FORTES et al., 1945, p. 6). Até esse momento, os discentes devem ser capazes de reconhecer objetos comuns da sala de aula e responder perguntas sobre a figura, sem que a gramática que rege a estrutura das perguntas e respostas seja ensinada, o que segue os preceitos do método

direto, ao defender que os aprendizes devem aprender pela observação e experimentação e não receberem uma extensa lista de regras gramaticais.

A gramática nesse livro é apresentada de forma bastante breve e concisa, abaixo do título “*Remarks* (observação)”, prezando por poucas regras e pela nomenclatura da classificação das palavras, como, por exemplo, na página 6, em que os autores escrevem: “*This: Demonstrative Pronoun: What is this?* (Isso: Pronome demonstrativo: O que é isso?)” (FORTES et al., 1945, p. 6). Após essa parte, existem algumas questões referentes à gramática ensinada e ao vocabulário, que estão relacionadas com o tópico da lição. Para responder ou completar algumas questões, os alunos precisam usar a intuição, ponto para o método direto, para outras, preza a pura decoreba, como visto na página 8, quando se pede: “*The prepositions in the second lesson are:* (as preposições da segunda lição são:)” (FORTES et al., 1945, p. 8). Embora a gramática pareça ter sido enxugada, se comparado às longas explicações e exceções dos livros da época da gramática e tradução, para responder algumas questões, os alunos precisam usar a intuição, prática comum no método direto. Entretanto, os autores ainda parecem prezar por um conhecimento desnecessário em tempos de método direto: a sintaxe, que aparece sendo exigida dos alunos através da decoreba. Sendo assim, pode-se perceber que, embora muitos elementos do método direto estejam presentes nesse livro, um pouco do ranço do trabalho gramatical ainda persiste.

Um elemento importante para a consolidação do método direto se faz ausente nessa obra: o trabalho de pronúncia. Não há nenhuma referência a algum tipo de áudio que acompanhe o livro, tampouco símbolos fonéticos ou a indicação de como o professor deve ler e pedir para que os alunos repitam as palavras durante o trabalho de aquisição de vocabulário. Dessa forma, percebe-se uma tentativa de se ensinar a língua inglesa através do método direto, que acerta em pontos, como, por exemplo, o uso de figuras que permitem a visualização dos objetos pelos alunos; o vocabulário contextualizado; o trabalho com frases e/ou questionamentos para que seja consolidada a compreensão dos alunos acerca daquela temática, sem o uso da gramática; e o trabalho textual, em que as perguntas elaboradas pelo autor precisam ser respondidas a partir da percepção dos alunos. O material peca ao apresentar a gramática de forma sistemática e proceder à classificação dos itens gramaticais, dando destaque a esse elemento, através do negrito; ao exigir dos alunos que saibam quais conjunções foram encontradas na lição, por exemplo; bem como ao eliminar a apresentação dos símbolos fonéticos e o incentivo às práticas que visam o aprimoramento da pronúncia. Mas, é preciso ter-se em

mente que, embora sob um Decreto que instituiu o método direto, o livro está seguindo as orientações da Portaria Ministerial que estabeleceu o programa de ensino de 1942, discorrendo, entre outras coisas, que a gramática “com apoio na leitura, se tratará, à medida que os casos ocorrerem” (VECHIA & LORENZ, 1998, p. 352), o que deixa o livro em conformidade com a legislação vigente, embora se tenha a consciência de que, conforme relatado, alguns princípios não foram respeitados.

4. *Elementary English Course*

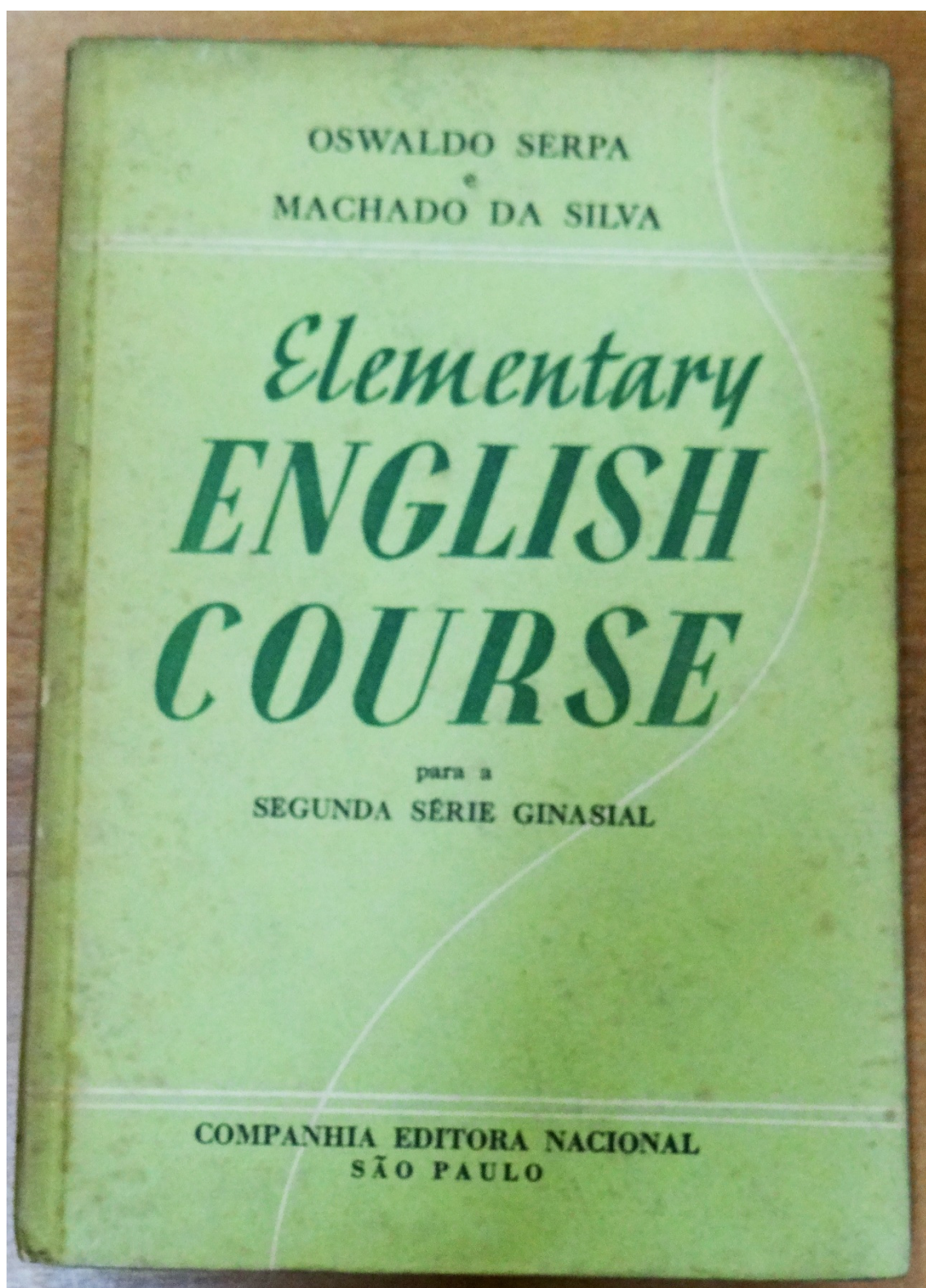


Figura7: Capa do livro *Elementary English Course* 2ª série ginásial.

Fonte: SERPA; SILVA, 1953

De autoria compartilhada entre Oswaldo Serpa e Machado da Silva, o livro *Elementary English Course*, para o segundo ano do ciclo ginásial, chegou a sua 4ª edição em 1954. Publicado pela Companhia Editora Nacional, possui 126 páginas e o selo na contracapa afirma que o conteúdo está de acordo com o Programa de Ensino de 1951, estando, inclusive, o texto das portarias que o define transcrito na página seguinte. O exemplar analisado neste estudo está disponível no Nudom.

Os conteúdos são divididos por temas de vocabulário, como *the school, shapes and dimensions, colours* (a escola, formatos e dimensões, cores), conforme acontecia com os compêndios publicados nos séculos XVIII e XIX, e as lições se iniciam com a apresentação do vocabulário através de frases/ perguntas e respostas ou textos, que podiam ser precedidas por gravuras localizadas acima das questões/textos, assemelhando-se bastante ao início das unidades encontradas em *English Direct Method First Book*, de autoria de Didia Machado Fortes et al., 15ª edição, do ano de 1945. O livro ora analisado não possui uma parte destinada ao ensino da gramática, sendo essa apenas mencionada, conforme pode ser observado, por exemplo, na figura 8.



LESSON ONE
The School
(I)

The teacher is standing.
The pupils are sitting.
Is the teacher standing? Yes, he is.
Are the pupils sitting? Yes, they are.
Is the teacher sitting? No, he is not.
Are the pupils standing? No, they are not.
Is the teacher standing or sitting? He is standing.
Are the pupils sitting or standing? They are sitting.

SINGULAR:

The teacher is standing.
He is standing.

PLURAL:

The pupils are sitting.
They are sitting.

Exercises

Complete: The teacher ----- standing. The pupils -----
----- standing; they -----.
Is the ----- standing? Yes, -----.
Are the ----- standing or -----? ----- sitting.
Is the teacher -----? No, -----.

Figura 8: Gramática apresentada no livro *Elementary English Course* 2ª série ginásial. Fonte: SERPA; SILVA, 1953, p. 9

Essa breve menção à gramática era sucedida por exercícios de completar, que podem variar entre questões em que o aluno deveria formular as respostas, com base na lição estudada, ou àquelas em que era possível encontrar exercícios de completar, envolvendo a decoreba gramatical, como exemplificado na página 11: “*This is the singular of...* (Isto é o singular de...)”(SERPA E SILVA, 1954, p.11). A partir dessas constatações, é possível afirmar que, embora o autor tenha se proposto a escrever um livro direcionado a ensinar através dos pressupostos do método direto, as práticas consolidadas desde o século XVI, em que a gramática apresenta um papel central na aprendizagem de um idioma, pareciam estar ainda regulando as escolhas do autor pelos exercícios a serem trabalhados pelos alunos. Pelo método direto, é inadmissível que qualquer conteúdo gramatical seja apresentado de forma dedutiva, conforme verificado nessa obra, o que levaria a uma simples memorização e tiraria o foco da comunicação e da aprendizagem da gramática através da observação.

As séries *Elementary English Course* e *Advanced English Course* são escritas por um dos autores mais representativos para o ensino de inglês do início do século XX do Brasil: Oswaldo Serpa, em parceria com Machado da Silva. De acordo com o Dicionário Bibliográfico da Academia Brasileira de Filologia (2012), Serpa viveu entre os anos de 1895 e 1978, sendo um dos fundadores da referida academia e ocupante da cadeira de número 31. Ele

foi professor de inglês do Colégio Pedro II, Professor Titular de Língua Inglesa do Instituto de Educação do Rio de Janeiro e catedrático de Fonética Inglesa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto La-Fayette, posteriormente integrante da atual Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ (AZEVEDO FILHO; SILVA, 2012, p. 507).

Serpa foi autor de vários livros didáticos, dicionários e gramáticas, tanto para o ensino secundário e ginásial, como para o ensino comercial/técnico, e a análise de uma obra desse autor se torna essencial, por oferecer a oportunidade em verificar o modo pelo qual o método direto foi trabalhado em uma grande quantidade de livros didáticos, considerando-se que o autor utilizou as mesmas concepções de ensino na escritura de obras dentro de um mesmo recorte teórico.

5. *An English Method*

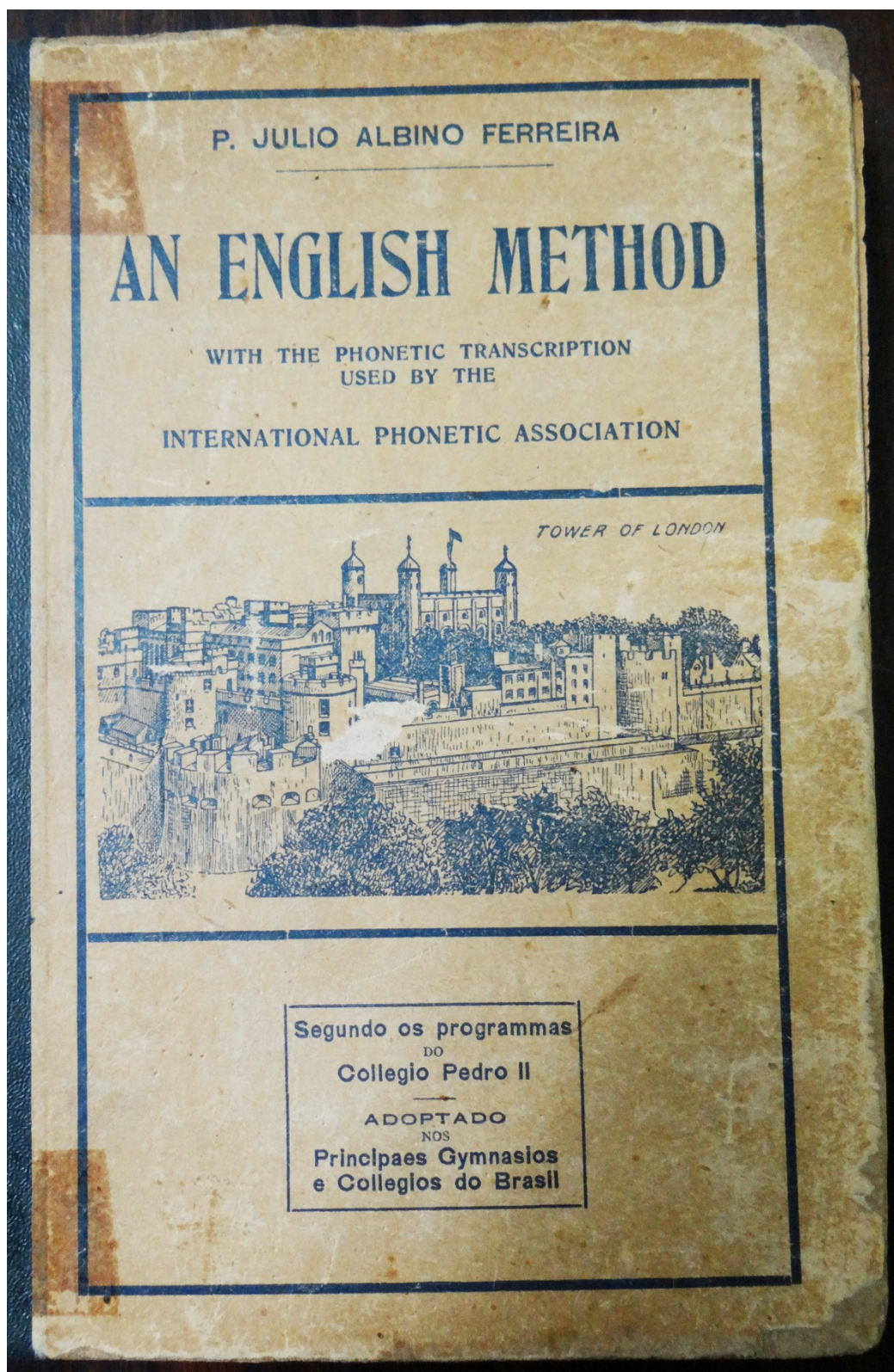


Figura 9: Capa do livro *An English Method*.

Fonte: FERREIRA, 1939

Um importante livro analisado em detalhes foi *An English Method* – primeiro volume, publicado pela editora Costa Cabral, de autoria de Júlio Albino Ferreira, padre português, que morou muitos anos na Inglaterra e foi professor de inglês da cidade do Porto. O exemplar encontrado na Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro data de 1939 e está em sua 12ª edição. Trata-se de uma obra de 406 páginas, sendo assim a obra mais extensa dentre os vinte materiais estudados em detalhes nesta Dissertação. Destaca-se, também, por ser o único dos livros que apresenta gravuras logo na capa, na qual se pode ver um desenho da Torre de Londres. Esse material não tem indicação clara de para que série(s) foi desenvolvido, mas, logo na contracapa, encontra-se a descrição do Programa de Ensino de 1929, para os segundo e terceiro anos (do ensino secundário, presumivelmente).

Uma importante característica desse livro é o alto grau de relevância dado às transcrições fonéticas usadas pela Associação Fonética Internacional, cuja informação do uso está em destaque na própria capa. Logo no prefácio (Figura 10), o autor explicita sua convicção de que o trabalho com a fonética tem se tornado fundamental para o ensino de inglês, ao afirmar que:

de cada vez mais me convenço da excellencia das transcripções phoneticas, aqui repito o que disse em edições anteriores:

“O ensino da lingua ingleza encontrou nas transcripções fonéticas da Associação Phonetica Internacional em auxiliar de máxima importancia; pois que, aprendido o alfabeto dessa Associação, o alumno fica habilitado a estudar as lições por si mesmo, sem que o Professor necessite de gastar um tempo precioso com o ensino da leitura (FERREIRA, 1939, p.1)”.

12.^a EDIÇÃO

It is certain that accurate pronunciation of a foreign language in schools can only be achieved with the help of phonetics; and it can be said, without hesitation, that a non-phonetic teacher is out of date.

H. E. MOORE.

A gentileza do illustre professorado do Brasil para com o meu Methodo de Inglez, obriga-me a publicar mais uma edição, que está de harmonia com os programmas de ensino do Collegio Pedro II, como se poderá ver pela transcrição dos mesmos programmas no principio do 1.^o vol. e no final do 2.^o

E porque de cada vez mais me convenço da excellencia das transcripções phoneticas, aqui repito o que disse em edições anteriores:

“O ensino da lingua ingleza encontrou nas transcripções phoneticas da Associação Phonetica Internacional um auxiliar da maxima importancia; pois que, aprendido o alphabeto dessa Associação, o alumno fica habilitado a estudar as lições por si mesmo, sem que o Professor necessite de gastar um tempo precioso com o ensino da leitura.

E para tornar accessivel, mesmo ás creanças, o ensino dos sons dos symbolos usados por essa Associação, consegui do distincto Professor da Universidade de Coimbra, *Mr. John Opie*, a especial fineza de reproduzir em disco de gramophone os sons desses symbolos.

Basta collocar o disco num gramophone, e ouvir-se-hão os exemplos dos symbolos a pag. 2 e 3. No verso do mesmo disco estão tambem gravadas as lições das paginas 20 e 24.”

As transcripções phoneticas das lições foram revistas pelos Professores da Universidade de Londres, *Mr. Daniel Jones* e *Miss Liliás Armstrong*; e as provas typographicas foram corrigidas pelo distincto Professor *Mr. James Machin*.

Porto, 13 de Agosto de 1930.

P. JULIO ALBINO FERREIRA.

Figura 10: Prefácio da obra *An English Method*.

Fonte: FERREIRA, 1939

Todos os símbolos fonéticos são apresentados, juntamente com palavras que possuem aquele som nas partes iniciais do livro, antecedendo as lições. Há também explicações teóricas que envolvem duração do som e posição e movimentação dos órgãos articuladores para cada símbolo apresentado no livro. Certo da necessidade em se trabalhar com um método que priorize os símbolos e as transcrições fonéticas, Ferreira (1939) dedica uma página inteira (Figura 11) a instruir os professores a como ensinar fazendo uso desses elementos, em que diz, entre outras coisas, que “no ensino dos sons fonéticos o Professor deve ser o mais exigente possível, pois que um som mal pronunciado, a princípio, só difficilmente se corrige (FERREIRA, 1939, p.4)”. Não obstante, o autor descreve o seu próprio método de ensino que envolve a leitura e a obrigação dos alunos de repetirem as vogais, divididas em 3 dias e as consoantes em 2. Em cinco dias de trabalho de repetição, ditando e fazendo cada aluno repetir individualmente, depois fazendo com que todos eles repitam ao mesmo tempo, ao perceber que os alunos já estão pronunciando bem. Findado o quinto dia “nunca mais lhes ensino a pronúncia das lições, pois que já estão habilitados a estudal-a por si mesmos (FERREIRA, 1939, p. 4).” Caso o aluno tenha adquirido o disco, bastava que ele mesmo usasse o gramofone, não necessitando do professor, essa junção de livro e áudio, o que promove, então, o aumento da autonomia do aluno.

MODO DE ENSINAR OS SYMBOLOS PHONETICOS

O Professor deve destinar os primeiros dias ao ensino dos symbolos phoneticos.

Se o Professor é já um phonetista, nada mais tem a fazer do que reproduzir o som dos symbolos e fazel-os reproduzir pelos alumnos; se o não é, facilmente tira esses sons das palavras inglezas que acompanham os symbolos a pag. 2. Assim, se o Professor não sabe a differença que ha entre o som do primeiro symbolo [i:] e o do segundo [i], não ignora de certo a differença que ha entre *ea* da palavra *seat*, e *i* da palavra *sit*.

No ensino dos sons phoneticos o Professor deve ser o mais exigente possivel, pois que um som mal pronunciado, a principio, só difficilmente se corrige.

Eis como tenho ensinado os meus alumnos:

Pronuncio o primeiro som a pag. 5 tres ou quatro vezes, fazendo-o seguir dos exemplos. Em seguida obrigo cada um dos alumnos a pronuncial-o tambem com os exemplos.

Passo ao 2.º, 3.º, 4.º e 5.º do mesmo modo; e, quando me parece que os pronunciam bem, obrigo todos os alumnos a pronuncial-os ao mesmo tempo.

No segundo dia começo por uma repetição da lição anterior, e depois ensino-lhes os sons de 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12.

No terceiro dia começo pelos exercicios da pagina 7, e ensino-lhes os sons de 13 a 20.

No quarto e quinto dias ensino a pronuncia das consoantes.

Terminado este estudo, *nunca* mais lhes ensino a pronuncia das lições, pois que já estão habilitados a estudal-a por si mesmos.

De tempos a tempos, gasto um quarto de hora com repetições de phonetica.

Se, porém, o alumno tiver adquirido o disco onde são reproduzidos os sons dos symbolos a paginas 2 e 3, basta ouvir esses sons no gramophone.

Figura11: Instruções para os professores de como ensinar os símbolos fonéticos do livro *An English*

Method.

Fonte: FERREIRA, 1939

Os conteúdos do livro são agrupados quanto aos temas de vocabulário, como *weather* (clima), *the family* (a família) e *meals* (refeições), juntamente com tópicos gramaticais, tais como *articles* (artigos) e *personal pronouns* (pronomes pessoais). A questão da pronúncia está presente durante todas as lições, mas diferente do que é ditado pelo método direto, as traduções dos novos vocábulos vêm junto às palavras em inglês e as explicações vêm em português. Há diálogos e exercícios de conversação que, no entanto, não são acompanhados de tradução. As lições começam através do uso de textos, nos mais variados gêneros, como contos ou provérbios, ou diálogos e são sucedidos pelo trabalho gramatical. A consolidação da gramática se dá tanto através da oralidade, com questionamentos, quanto de forma escrita, ao fazer com que os alunos escrevam frases em determinado tempo verbal, por exemplo. O livro apresenta ainda dicas para o convívio social, como na lição sobre cartas, em que o autor adiciona a seguinte assertiva: “*Never write what you dare not sign*”²² (FERREIRA, 1939, p. 181), remetendo-nos aos valores passados pelos diálogos familiares das gramáticas setecentistas e oitocentistas.

A importância dada aos símbolos fonéticos e à transcrição está presente em toda obra. O trabalho com a fonética era estimulado na Reforma Francisco Campos, em 1931, no entanto, o que faz desse livro um grande achado é o fato de que ele, escrito em Portugal, em 1930, e publicado no Brasil em 1939, segue as orientações presentes nos Programas de Ensino de Inglês no Colégio Pedro II, que datam de 29 de dezembro de 1929, quase dois anos antes da instauração do método direto no Brasil. O que nos leva a crer que as mudanças implementadas em 1931 não eram absolutamente uma novidade e a urgência por um método de ensino mais intuitivo e que primasse pela oralidade vinha tomando terreno da educação brasileira anteriormente a essa data. Fato esse, que pode ser comprovado com a defesa de um método mais prático, em detrimento de uma preocupação excessiva com a gramática na fala do reitor do Colégio Pedro II, Antônio Henrique Leal, no ano de 1883, ao ressaltar que:

Convém que o ensino das línguas seja mais prático e de modo que os alunos raciocinem, escrevam, falem nesses idiomas estrangeiros durante todo o tempo da aula. Já está julgado e reprovado por todos os humanos, e não é mais de nosso tempo o método preconizado e seguido pelos jesuítas de ensinar línguas mecanicamente, abusando da mnemônica, recheando a memória de definições, de vocábulos, de regras e sutilezas gramaticais: exigem-se agora do aluno provas de haver compreendido o texto e as explicações do professor, o exercício enfim da memória e do raciocínio

²² nunca escreva o que você não tem coragem de assinar.

consoziados, com proveito do espírito e da inteligência (LEAL *apud* HAIDAR, 1883, p. 143).

Ou seja, desde, pelo menos, 1883, já havia uma tentativa de consolidar práticas mais intuitivas e com uma maior ênfase na comunicação, justificando, assim, a assertiva de que havia pessoas, também no Brasil, preocupadas com a forma como as línguas estrangeiras vinham sendo ensinadas, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de atividades mais significativas para o aprendizado.

Tanto a legislação quanto os Programas de Ensino publicados no século XX tentavam buscar essa praticidade no estudo de uma língua, conforme defendido desde o século anterior, no Brasil. O Programa de Ensino de inglês para o segundo ano, presente na contracapa do livro, afirma que o processo deve ser feito de forma prática, através da construção de frases simples, de forma a familiarizar o aluno com a pronúncia inglesa, o que nos mostra uma clara preocupação com a pronúncia, não fazendo desse trabalho, uma exclusividade do Decreto n. 20.833, que instaurou o método direto apenas em dezembro de 1931. Uma maior importância conferida ao trabalho da oralidade pode ainda ser percebida no mesmo Programa de Ensino da série seguinte, o terceiro ano, que diz que:

O ensino será prático, obrigados os alunos a fazer exercícios de composição e conversação, assim como de tradução e versão. Sobre cada ponto do programma serão dadas phrases de conversação, que serão traduzidas e vertidas, para demonstração das regras de grammatica. O alumno será obrigado a fazer mensalmente pelo menos um exercício de composição em inglez sobre thema dado pelo professor. Durante o segundo periodo do anno lectivo, será reservada mensalmente uma aula para conversação, não sendo permitido o uso de lingua vernacula (FERREIRA, 1939, contracapa-sem p.)

O referido Programa de Ensino chega até a dedicar momentos de conversação em que o português não é permitido. O não uso da língua vernacular é uma das bases do método direto e pode-se perceber que, mesmo antes da sua institucionalização, algumas práticas já eram indicadas pela legislação. Muito embora seja bastante improvável que essas ações de fato tenham sido colocadas em prática, frente à carência absoluta de profissionais capacitados para tais atividades, como afirma Chagas (1957), constata-se que essa era uma tendência natural no que diz respeito ao ensino das línguas

estrangeiras, e que foi estruturada dois anos mais tarde. No entanto, a legislação de 1929 ainda não fazia referência ao uso do Alfabeto Fonético Internacional, que havia sido consolidado no final do século anterior, mas, diante da importância dada pelo autor desse livro, um padre português, que escreveu essa obra em Portugal, pode-se inferir que essas ideias de valorização da pronúncia, disseminadas com os avanços da nova ciência fonética, já estavam presentes em Portugal. O livro não segue todos os preceitos do método direto, mas, ao colocar a oralidade/pronúncia no papel de maior destaque do ensino de inglês como língua estrangeira, torna explícito um rompimento com o método da gramática e tradução e um passo em direção ao método direto. Essa obra é um exemplo de que, às vezes, o livro didático está além dos pressupostos teóricos da época de sua publicação (PAIVA, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nítido o caráter inovador das reformas de 1931 do ministro Francisco Campos, que, ao utilizar os estudos mais recentes acerca do ensino das línguas vivas, instituiu o método direto e as orientações que deveriam ser seguidas nas instituições de ensino secundário no Brasil. Mesmo sendo idealistas, essas mudanças trouxeram, para as escolas brasileiras, as discussões sobre a inserção do elemento intuitivo, que buscava desenvolver a oralidade dos alunos através de uma série de preceitos que respeitavam o desenvolvimento humano de forma natural e lúdica. O novo caminho pelo qual o ensino das línguas modernas começava a trilhar, desde 1931, era sem volta, uma vez que a urgência por uma metodologia de ensino natural havia mudado o mundo há, pelo menos, 50 anos, com o desenvolvimento dos estudos da fonética e a sua consequente associação com o estudo de idiomas, sem contar com a necessária estruturação dos estudos secundários, que se fazia essencial para que o ensino pudesse ser universalizado.

A democratização da educação, defendida pelos pioneiros da educação, ainda não tinha como objetivo a elevação de status social através dos resultados advindos da escola. Tratava-se de uma tentativa de democratização do ensino guiada, ou seja, destinada a preparar mão de obra necessária ao crescimento do país e inculcar na

juventude valores morais e cívicos. Nesse contexto, torna-se essencial analisar o papel que o ensino de línguas assumia, uma vez que, ao priorizar a comunicação, os alunos estariam aptos ao desenvolvimento de conversações, que até o século anterior, estavam reservadas à elite. A mudança nos parâmetros dos livros didáticos de inglês mostra uma tentativa de inclusão, pois, mesmo sabendo que, para a grande maioria, o ensino seria uma forma de preparar cidadãos para o mercado industrial, as aulas de língua inglesa estavam pautadas nas práticas mais difundidas e defendidas nos EUA e na Europa sobre o ensino de idiomas.

Pode-se perceber, ao analisar os pressupostos do método direto, que a total abolição do ensino dedutivo da gramática e da tradução, de uma hora para outra, trazia reações um tanto questionáveis, pois o estudo exaustivo e cheio de regras longas, cansativas e recheadas de exceções parecia necessário para o desenvolvimento do aluno. Contudo, as obras produzidas a partir de então, apesar de trazerem elementos que primavam pela oralidade e pelas descobertas do aluno em relação ao funcionamento da língua, teimavam em permanecer destinando uma parte das lições para o trabalho da gramática, item mais criticado pelo método direto.

A tradução deveria ser evitada, utilizando-se da língua que se estava estudando desde o primeiro dia de aula, mas, de acordo com a própria legislação, voltaria a ser valorizada no quarto ano, quando os alunos deveriam ser capazes de traduzir e fazer versões dos textos literários dos séculos XVIII, XIX e XX. A reduzida carga horária das disciplinas tornava o trabalho de ensino de línguas através das descobertas um tanto quanto utópico, já que não se tinha muito tempo para que o aluno percebesse as situações gramaticais. Este fato, associado à falta de preparo dos docentes, parecia fazer do método direto um sonho inalcançável, tanto na reforma de 1931 quanto na de 1942.

É notável, nos livros analisados nesta Dissertação, que havia, por parte dos autores, uma tentativa de mudança de foco no ensino de inglês como língua estrangeira, tirando o objetivo da leitura e colocando no desenvolvimento das habilidades orais, passando por um importante tópico, que era o trabalho em busca pela pronúncia perfeita. Pode-se perceber, também, que os materiais estavam, de uma maneira geral, em consonância com as instruções presentes nos documentos oficiais que legislavam sobre o ensino. Entretanto, frente à quantidade ínfima de horas dedicadas ao ensino de inglês no ensino secundário, e a extrema carência de mão de obra especializada, como afirma Chagas (1957), pode-se dizer que, muito embora os materiais tivessem sido

escritos com vários pressupostos do método direto, as práticas educativas não devem ter sido aplicadas em sua totalidade, de acordo com o defendido pela legislação.

Há de se levar em consideração, também, o fato de que a percepção da aprendizagem pelo método da gramática e tradução é mais nítida, uma vez que desenvolver técnicas de leitura e tradução é muito mais simples do que o treino do ouvido e a produção de fala em língua estrangeira, já que o entendimento da gramática pode ser facilmente avaliado através de exercícios mecânicos, que visam puramente averiguar o entendimento de regras gramaticais e de decodificação de signos linguísticos. Analisar fluência e atendimento a pressupostos comunicativos é mais subjetivo e, até mesmo, a preparação de dispositivos avaliativos para tal fim se torna mais dificultosa, pois exige habilidades até então não trabalhadas pelos docentes.

Um ponto bastante interessante, no que se refere à legislação sobre o método direto, é o fato de que o Decreto que instaurou a reforma Francisco Campos traça alguns pressupostos teóricos que são amenizados nas Portarias que instituíram os diversos Programas de Ensino disponibilizados nesse período. Vejamos, pelo Decreto, a língua deveria ser ensinada por uma abordagem puramente intuitiva e a gramática deveria ser ensinada na medida em que se fizesse necessária, sem uma exposição de regras e de modo que, por observação, as regras pudessem ser assimiladas. Com os Programas de Ensino, no entanto, tinham-se os itens gramaticais que deveriam ser trabalhados série a série, o que parece ser justificável ao analisarmos as obra de Chagas (1957) e Schmidt (1935) e percebermos que, de acordo com a observação desses autores, a aplicabilidade do método direto não pode ter sido considerada eficaz, não só pela carga horária, que era insuficiente, mas, também, pela necessidade que professores tinham de empregar o ensino da gramática em suas aulas, o que pode ter pressionado o Ministério da Educação a lançar programas que fossem mais condizentes com os pedidos dos professores.

Os livros ora analisados demostram as tentativas feitas pelos autores do recorte aqui estabelecido em trabalhar o método direto na forma pelo qual havia sido preconizado, uma vez que, ao analisarmos a Figura 6, por exemplo, percebemos que a gramática foi trabalhada de modo a levar os alunos a induzirem as palavras que deveriam ser empregadas no presente progressivo. É interessante observar, no entanto, que essa observação não se fazia sentir pela análise do contexto e entendimento da utilização desse tempo verbal, e sim pela simples comparação das frases completas na parte superior, com as mesmas frases com lacunas a serem preenchidas. Nesse exemplo,

infere-se que algumas explicações seriam necessárias, pois a indução não foi trabalhada adequadamente. Trata-se de um caso em que se torna evidente a tentativa em se pôr em prática o método direto, mas, ao mesmo tempo, a dificuldade do autor, talvez por se tratar de uma ruptura abrupta de anos de prática do método da gramática e tradução.

Ao comparar os pressupostos defendidos pelo método direto e instaurado no Brasil através da reforma Francisco Campos e a teoria preconizada por André Chervel (1990), no que tange o conhecimento acerca da formação das disciplinas escolares, pode-se concluir que o que aconteceu nas escolas brasileiras no começo do século XX foi uma não aceitação desse método, por não condizer com as práticas escolares compartilhadas pelos professores e que eram consideradas eficientes pelos mesmos, bem como uma total falta de estrutura e mão de obra capaz de realizar tal atividade.

O método direto, apesar de ter sido detalhado e considerado, por muitos autores, como uma evolução para o ensino das línguas estrangeiras na época, além de se amparar nos estudos científicos da fonética, não foi aceito pelos docentes, como pode ser comprovado ao analisar o material produzido na época, as falas de Schmidt (1935) e Leão (1935) e os programas de ensino que colocavam os tópicos gramaticais em lugar de destaque. Como o próprio Chervel assinala, “a disciplina é aquilo que se ensina e ponto final” (CHERVEL, 1990, p. 177). Dessa forma, não há como pensar em uma transposição didática em que o material de ensino é preconizado pela legislação, pois as práticas escolares se realizam na própria escola. Esse processo de expulsão de um conteúdo que não condiz com as práticas escolares e que comprova que o conhecimento produzido e ministrado na escola é criado ali mesmo foi confirmado pelas pesquisas de Chervel ao afirmar que

quando a escola recusa, ou expulsa depois de uma rodada, a ciência moderna, não é certamente por incapacidade dos mestres de se adaptar, é simplesmente porque seu verdadeiro papel está em outro lugar, e ao querer servir de reposição para alguns ‘saberes eruditos’, ela se arriscaria a não cumprir sua missão (CHERVEL, 1990, p. 182).

O Movimento da Reforma, no final do século XIX, refletiu os interesses dos professores em deixar de trabalhar com um método baseado na decoreba, e a formação da Associação Fonética Internacional, culminando com o desenvolvimento do alfabeto fonético, difundiu a importância em se trabalhar com a pronúncia, para que os alunos

pudessem aprender o idioma através da oralidade e com autonomia. Essas ideias estavam presentes na reforma Francisco Campos, que se constituiu em uma modernização do ensino das línguas, ao introduzir, nos livros da época, o trabalho com a pronúncia, o que pode ser observado na figura 3, por exemplo. Entretanto, é interessante chamar atenção para o fato de que o livro *An English Method* (FERREIRA, 1939), escrito de acordo com regulamentações anteriores à reforma de 1931, já colocava a oralidade e o trabalho com a pronúncia, através das transcrições fonéticas, como os elementos mais importantes no ensino de inglês, chegando até a constar um texto no início desse livro, escrito pelo autor, em defesa desses elementos.

Ao analisarmos a legislação vigente sobre a instalação do método direto, a contextualização histórica do que foi o movimento dos Pioneiros da Educação, as ideias apresentadas e a reforma Francisco Campos, no que diz respeito do ensino de inglês, é possível constatar que os autores dos livros analisados tiveram uma preocupação em trabalhar as questões linguísticas de forma mais comunicativa. As possíveis falhas ou incompletudes na realização do método direto podem ser explicadas pela consolidação de práticas que vêm desde o século XVI, através do método da gramática e tradução, o que reforça as ideias de Choppin (2004), de que a análise do livro didático, enquanto objeto puramente físico, sem o estudo do contexto histórico e sócio-cultural, é uma atividade fadada ao fracasso.

REFERÊNCIAS

- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- AZEVEDO, Fernando de. **As origens das instituições escolares**. In: A cultura brasileira. Parte III- A transmissão da cultura. 6ª ed. Brasília: Ed. UnB, 1996.
- AZEVEDO FILHO, Leodegário A de.; SILVA, José Pereira da (Org.). Dicionário Bibliográfico da Academia Brasileira de Filologia. Rio de Janeiro: ABRAFIL, 2012.
- BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. 2ª ed. Editora Paz e Terra: São Paulo, 2000.
- BROWN, Douglas. **Teaching by principles – an interactive approach to language pedagogy**. 2ª ed. New York: Pearson, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 20626, 1931a. In: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890impressao.htm>
- _____. **Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 4, p. 4240-4241, 1931b. In: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>>
- _____. **Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931**. Diário Oficial da União. DF, Artigo 2, p. 57.799, 1931c. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>
- _____. **Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937**. Diário Oficial da União. DF, Seção 1, p. 25586, 1937. In: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-publicacaooriginal-1-pe.html>_____.
- Decreto n. 4.244, de 09 de abril de 1942**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1942. In: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8347.htm>
- _____. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Programas do ensino secundário baixados com a portaria de 30 de junho de 1931**. Imprensa nacional, 1934.
- CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e Fôrma Cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista- SP, EDUSF, 1998.

CELCE-MURCIA, Marianne (edt.). **Teaching English as a second or foreign language**. USA: Heinle & Heinle, 2001.

CHAGAS, R. Valnir C. Didática especial de línguas modernas. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1957.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução: Guacira Lopes Louro. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n°. 2, pp.177-229, 1990.

_____; COMPÈRE, Marie-Madeleine. 1999. As humanidades no ensino. Tradução: Circe Maria Fernandes Bittencourt. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, pp. 149-170.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa** - Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

COMENIUS. **Didática magna**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRA, Júlio Albino. **An English Method**. 12ª ed. Porto: Costa Cabral, 1939.

FORTES, Didia Machado et al. **English Direct Method**. First Book. 15ª ed. Rio de Janeiro: J. R. de Oliveira e Cia, 1945.

GIDDENS, Anthony, **As Consequências da Modernidade**. São Paulo, UNESP, 1991.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2011.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil**. São Paulo: USP, 2008.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English language teaching**. 4ª ed. New York: Pearson, 2007.

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

HOWATT, Anthony Philip Reid; WIDDOWSON, H. G. **A history of English language teaching**. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: OUP, 2011.
- LEÃO, A. Carneiro. **O ensino das línguas vivas**: seu valor, sua orientação científica. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- LOCKE, John. **Some thoughts concerning education**. Indianapolis: Hackett, 1996.
- _____. **Carta acerca da tolerância**, segundo tratado sobre o governo, ensaio acerca do entendimento humano. São Paulo: Abril cultural, 1983.
- MICHAEL, Ian. **The Teaching of English from the Sixteenth Century to 1870**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- MONTAIGNE, M. **Os ensaios**. Livro I. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- OLIVEIRA, Luiz Eduardo Menezes de. A instituição das línguas vivas no Brasil: o caso da Língua Inglesa (1809-1890). Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Histórica, Política e Sociedade**. São Paulo, 2006.
- _____; CORRÊA, Leda Pires. “A importância do catecismo no processo de escolarização”. **Interdisciplinar**: revista de estudos de língua e literatura, v. 2, n. 2, jul/dez, pp. 37-53, 2006.
- _____. A (re)construção da nação e a formação de líderes: o ensino de literatura no Estado Novo. **Anais do XI Congresso Internacional da Abralic**, In: <http://www.abralic.org.br/anais/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/LUIZ_OLI_OLIVE.pdf>, 2008.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático. In: CRISTOVÃO, V. L., DIAS, R. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- PESTALOZZI, Johan Heinrich. **Cartas sobre educación infantil**. Madrid: Editoria Tecnos, 2006.
- _____. **How Gertrude teaches her children**: an attempt to help mothers teach their children and an account of the method. Translated by Lucy E. Holland and Francis C. Turner London: Swann Sonnenschein Syracuse: C. W. Bardeen, 1894.
- PRIORE, Mary Del Priore; VENANCIO, Renato. **Uma Breve História do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Ives.; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Org.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 135-159.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile**, or on education. London: Penguin, 1991.

SANCHEZ, Aquilino. **Los métodos em la enseñanza de idiomas**: evolución y análisis didácticas. Madrid: Sgel, 1997.

SERPA, Oswaldo; SILVA, Machado da. **Elementary English Course**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1953.

SANTANA, Marcle Vanessa Menezes. A profissão docente como prática ilustrada: o caso dos primeiros professores de inglês do Brasil. Dissertação (Mestrado em Letras) – **Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Elaine Maria. As reformas pombalinas e as gramáticas inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827). Dissertação (Mestrado em Letras) – **Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **O Ensino Científico das Línguas Modernas**. Brigueit & Cia, 1935.

SCHÜTZ, Ricardo. Uma rápida história do ensino de línguas no Brasil. English Made in Brazil. 1999. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/skperg9.html#284>>. Acesso em: 20 outubro de 2012.

SPENCER, Herbert. **Da educação moral, intellectual e physica**. Porto: livraria editora Tavares Cardoso & Irmão, 1903.

TELES, Thadeu Vinícius Souza. O papel do ensino de Língua Inglesa na formação do perfeito negociante (1759-1846).Dissertação (Mestrado em Letras) – **Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Org.). **Programa de ensino da escola secundária brasileira 1850 a 1951**. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1: Decreto n. 20.833, de 21 de Dezembro de 1931

Extingue cargos de professores no Colégio Pedro II e dispõe sobre o ensino de línguas vivas estrangeiras no mesmo Colégio

O Chefe do Governo Provisório da República do Estados Unidos do Brasil, usando das atribuições que lhe confere o art. 1º, do decreto n. 19.398, de 11 de novembro de 1930,

Resolve:

Art. 1º Ficam extintos os cargos de professores catedráticos de francês, inglês e alemão, no Externato e no Internato do Colégio Pedro II.

Art. 2º O ensino de línguas vivas, estrangeiras será orientado e fiscalizado por professores contratados pelo ministro mediante proposta do diretor da secção do Colégio em que tenham de servir.

Parágrafo único O professor contratado vencerá anualmente a quantia de 12:000\$000.

Art. 3º Cada matéria, sob a orientação e fiscalização referidas no artigo precedente, será ministradas a turmas compostas, no máximo, de 15 alunos, por professores nacionais ou estrangeiros, admitidos por portaria de contrato, por um ano, nos termos do regimento interno.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 21 de dezembro de 1931, 110º da Independência e 43º da República.

GETULIO VARGAS

Francisco Campos

FONTE: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20833-21-dezembro-1931-508467-publicacaooriginal-1-pe.html>

Anexo 2: Instruções para execução do Decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

1240 Quarta-feira 9

DIÁRIO OFICIAL

Março de 1932

decreto n. 20.833, de 21 de dezembro de 1931.

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1932. — Francisco Campos.

INSTRUÇÕES PARA EXECUÇÃO DO DECRETO N. 20.833, DE 21 DE DEZEMBRO DE 1931

Art. 1.º — O ensino das línguas vivas estrangeiras (francês, inglês e alemão), no Colégio Pedro II e estabelecimentos de ensino secundário a que este serve de padrão, terá caráter minuciosamente prático e será ministrado na própria língua que se deseja ensinar, adotando-se o método direto desde a primeira aula. Assim compreendido, tem por fim dotar os jovens brasileiros de três instrumentos práticos e eficientes, destinados não somente a estender o campo de sua cultura literária e de seus conhecimentos científicos, como também a colocá-los em situação de usar, para fins utilitários, da expressão falada e escrita dessas línguas.

Parágrafo único — O ensino direto fica, nos primeiros anos, a cargo de professores denominados *Auxiliares*, e, no último, de um professor denominado *Dirigente*, para cada língua em cada uma das casas do Colégio, ao qual incumbirá também a função de orientar e fiscalizar o trabalho dos *Auxiliares*. A administração daqueles e deste se fará nos termos do artigo 20 destas instruções e seus parágrafos.

O ENSINO DIRETO

Art. 2.º — As aulas serão dadas, desde o primeiro dia, no idioma que se tem de ensinar.

§ 1.º — A palavra do idioma estrangeiro não deverá ser obtida pela tradução da equivalente no vernáculo, mas sim pela ligação direta do objeto à sua expressão completa e inteligível.

§ 2.º — A língua ensinada em todos os anos do curso será a atual, corrente, a que usam os jornais bem redigidos, a que empregam os escritores contemporâneos mais recomendáveis.

§ 3.º — Só excepcionalmente caberá ao professor a faculdade de recorrer à língua portuguesa para explicações indispensáveis, que ainda não possam ser dadas pelo método direto.

Art. 3.º — No segundo ano do curso, o professor *Auxiliar*, entre outros processos, recorrerá às parafrases e às *versions-thèmes* (versões imitadas de um trecho traduzido), devendo os assuntos ser de dificuldade progressiva.

Art. 4.º — O ensino será ministrado por meio de quadros, livros e demais objetos que sugiram assuntos para o diálogo. Este deve ser constante entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, sob a direção do professor *Auxiliar*.

Art. 5.º — Haverá, outrossim, ditados sobre a matéria dos diálogos, mas sempre após a leitura dos trechos, obedecendo à sequência: "ouvir e falar, ler e escrever".

Art. 6.º — O professor *Auxiliar* verá com cuidado a pronúncia dos alunos. Para isso repetirá os elementos de sons indicando a posição

que tomam, no momento, os órgãos do seu aparelho vocal e insistirá para que os alunos disponham pela mesma forma os seus órgãos da fonação, como no caso da emissão do *th* inglês, do *ch* alemão e dos diversos valores sonoros do *e* francês, dando, além dessa noção visual, as explicações necessárias.

Art. 7.º — O professor *Dirigente* deverá, tanto quanto possível, procurar a uniformidade do ensino entre os diversos *Auxiliares*, tomando, entretanto, em consideração, os processos individuais de cada um, quando favoráveis ao ensino, afim de aconselhá-los aos demais.

Parágrafo único — Essa uniformidade se estenderá igualmente ao aparelho escolar: quadros, mapas, livros e demais objetos acessórios do ensino direto.

Art. 8.º — Cumpre, outrossim, ao professor *Dirigente* esforçar-se para que o progresso do ensino seja uniforme entre as diversas turmas do mesmo ano. Para isso a sua fiscalização deve ser constante e intensa.

Art. 9.º — Os *Dirigentes* indicarão aos *Auxiliares* os processos mais eficazes para apurar-se o grau de aproveitamento mensal dos alunos, bem como o número de sabatinas que se devem fazer anualmente.

Parágrafo único. Cabe-lhe igualmente escolher os livros que devem ser usados no ensino dos primeiros anos.

Art. 10.º — A promoção do primeiro

para o segundo ano será por médias. No segundo a aprovação dependerá de uma prova escrita, que constará de ditado e resposta a algumas questões, empregando-se em tudo a língua ensinada.

Parágrafo único. A nota de promoção será dada multiplicando-se a média anual por dois, somando a este produto o número obtido como nota de prova escrita e dividindo-se o resultado por três.

Art. 11.º — As noções de gramática ministradas durante os dois anos de ensino deverão ser deduzidas pela própria observação dos discursos e nunca apresentada pelo professor *auxiliar* sob forma teórica ou abstrata de regras.

Parágrafo único. Para este fim, e somente nos casos de extrema necessidade, poderá o professor *auxiliar* recorrer ao idioma nacional, cujo emprego cessará imediatamente, uma vez que a compreensão se faça.

Art. 12.º — Em relação às várias línguas estrangeiras o ensino não deve orientar-se irredutivelmente pelos mesmos processos, desde que elas não apresentem as mesmas analogias em face da nacional. Assim, alguns processos que poderiam ser eficazes e intuitivos no ensino direto do francês não devem ser postos de lado sob o fundamento de não se aplicarem ao de inglês ou de alemão. Caberá ao *Dirigente* atender a essas circunstâncias.

Art. 13.º — No último ano do curso o ensino direto compreenderá sumariamente a filologia e a literatura da língua ensinada, o estudo das condições sociais do país de origem, notícias sobre sua vida urbana e rural, as suas especialidades comerciais e industriais, de forma que o aluno se integre na

posse da língua em todos os seus aspectos.

Parágrafo único. Este ensino complementar ficará a cargo dos *dirigentes*, nos termos dos arts 22 e 24.

Art. 14.º — Para maior eficiência do ensino, em todos os anos do curso, os professores *auxiliares* e o *dirigente* procurarão trazer às aulas jornais, revistas, almanaques e outros quaisquer impressos da língua ensinada, redigidos em boa linguagem, afim de poderem os alunos conhecer não só o idioma atual, vivo do país como também iniciar-se dos assuntos ao mesmo concernentes.

§ 1.º — Para temas de versão ou de composição original serão preferidos assuntos relativos à vida social e econômica da nação cuja língua está sendo ensinada, além do que se refere à sua literatura, geografia e história.

§ 2.º — Com este intuito os professores animarão também os seus alunos a promover, na medida do possível, uma pequena coleção desses escritos.

Art. 15.º — No último ano do curso haverá para o estudo literário a escolha de um pequeno grupo de escritores de vários gêneros, que serão os autores do programa do ensino direto. Além dos seus escritos, estes autores serão estudados sob o ponto de vista das escolas que seguiram, do relevo que tiveram no quadro literário da sua época, de sua biografia e outros dados interessantes.

Art. 16.º — Os *dirigentes*, de acordo com os *auxiliares*, formarão os programas de ensino para os primeiros anos do curso de cada língua estrangeira.

Art. 17.º — Os *dirigentes* promoverão reuniões dos *auxiliares*, a que presidirão, para que estes declarem em que ponto se acham dos respectivos programas e adotem medidas que lhes pareçam oportunas e profícuas para a melhor eficiência do ensino, dentro, porém, destas instruções.

ORGANIZAÇÃO E PESSOAL

Art. 18.º — As atuais turmas dos anos em que se ensinam as línguas vivas estrangeiras serão desdobradas em pequenas turmas de quinze alunos.

Parágrafo único — Na composição destas pequenas turmas ter-se-ão em conta o sexo, a capacidade e o aproveitamento dos alunos.

Art. 19.º — Em cada uma das casas do Colégio Pedro II haverá um "dirigente" para cada língua viva estrangeira e o número de *Auxiliares* necessário para regência das turmas, podendo um *Auxiliar* encarregar-se de mais de uma, a critério do prof *dirigente*.

Art. 20.º — Os *Dirigentes* serão admitidos por contrato assinado com o Ministério da Educação por um prazo de três anos, findo o qual, ficará o mesmo contrato revigorado por igual prazo, desde que nada conste em desabono da idoneidade profissional do contratado. Os *Auxiliares* serão designados pelo diretor da sessão, respectiva do Colégio, mediante proposta do *Dirigente*, previamente submetida ao Departamento de Línguas.

§ 1.º — A proposta deverá exceder de um terço do número de *Auxiliares* necessários.

§ 2.º — Para as vagas que ocorrerem durante o ano letivo serão formuladas as propostas pela mesma forma e o processo de nomeação obedecerá aos mesmos trâmites.

Art. 21 — Será dispensado em qualquer período do ano letivo por proposta do *Dirigente* ou por ato do diretor do Colégio, o *Auxiliar* que se revelar incompetente, pouco assíduo, assim como o que não souber manter a disciplina necessária durante as aulas e o que, por qualquer forma, se tornar inconveniente aos interesses do ensino.

Art. 22 — No último ano de cada língua cessa a divisão em grupos de quinze alunos, sendo então constituídas turmas como as das demais cadeiras, as quais ficarão a cargo dos *Dirigentes* fora das obrigações do seu contrato e nas mesmas condições das atuais turmas suplementares.

Art. 23 — O diretor da seção do Colégio proporá, anualmente, no orçamento interno, a importância a ser paga pela regência de aula.

Art. 24 — Os *Dirigentes*, além do estabelecido no decreto n. 20.833, receberão, como os demais professores suplementares do Colégio, a importância relativa às aulas que dèrem.

HORARIO E DISCIPLINA

Art. 25 — As aulas das línguas vivas estrangeiras serão entre 11 e 13 horas e 20 minutos.

Art. 26 — Nos intervalos as turmas serão confiadas, para sua movimentação e vigilância, aos inspetores do Colégio Pedro II, como as das demais disciplinas.

DOS EXAMES FINAIS

Art. 27 — Em cada língua serão estudados os autores indicados nestas instruções, únicos sobre que versarão os exames finais.

Art. 28 — A prova escrita constará de tradução e de um exercício de redação na língua ensinada, sendo o assunto dado pela banca examinadora.

§ 1º — Sómente nesta prova será permitido o uso do dicionário.

§ 2º — No exame escrito o sorteio recairá sobre todos os autores do programa.

Art. 29 — No exame oral o aluno indicará cinco autores dos que tiver estudado dentro do programa, afim de ser escolhido um deles pela banca examinadora para base do exame. Em seguida será sorteado o ponto; para o que todos os livros do programa estarão preliminarmente subdivididos.

§ 1º — Neste exame se exigirá leitura e tradução de um trecho, comentário sobre o autor, além de perguntas de matéria gramatical.

§ 2º — Durante a arguição examinadores e examinandos só usarão a língua estrangeira que constitui objeto da prova.

Art. 30 — As presentes instruções só atingem, no corrente ano letivo, as duas primeiras séries.

Art. 31 — Para o ensino, na última série, da língua francesa são indicados os seguintes autores:

Jean Racine — *Andromaque* — *Briannicus*.
Pierre Corneille — *Le Cid*.
La Rochefoucauld — *Maximas*.
La Fontaine — *Fables*.
Mme. de Sévigné — *Lettres*.
Molière — *Tartuffe* — *Le Misanthrope* — *Malade Imaginaire*.
Bossuet — *Oraisons Funèbres*.

Fénelon — *Télémaque* — *Dialogues des Morts*.

Montesquieu — *Esprit des Lois* — *Lettres Persanes*.

Jean Jacques Rousseau — *Extraits*.
Voltaire — *La Henriade* — *Histoire de Charles XII*.

Victor Hugo — *Notre Dame de Paris* — *Légende des Siècles*.

Lamartine — *Premières Médications* — *Histoire de la Revolution de 1848*.

Alfred de Musset — *Poésies Nouvelles*.

Bernardin de Saint-Pierre — *Paul et Virginie* — *Harmonies*.

Pierre Loti — *Le Désert* — *Au Maroc*.

Alphonse Daudet — *Contes de mon moulin* — *Le Nabab*.

Paul Bourget — *André Cornélis*.
Renan — *Souvenirs d'enfance et de Jeunesse* — *Essais de Morale et de critique*.

Taine — *Philosophie de l'Art*.

Art. 32 — Para o ensino na última série da língua inglesa são indicados os seguintes autores:

Dickens — *David Copperfield*.
Emerson — *Essays*.

E. Poe — *Tales*.
George Eliot — *Silas Marner*.

Goldsmith — *The Vicar of Wakefield*.
Jerome K. Jerome — *Tree men in a boat*.

Kipling — *Plain tales from the hills*.

Lamb — *Tales from Shakespeare*.
Mark Twain — *Life on the Mississippi*.

Shakespeare — *Julius Cesar*.
Stevenson — *The art of writing*.

Tilackcray — *The four Georges*.

Art. 33 — Para o ensino na última série da língua alemã são indicados os seguintes autores:

Lessing — *Nathan der Weise*.
Herer — *Der Cid*.

Goethe — *Hermann und Dorothea* — *Fausto* — 1ª parte.

Schiller — *Wilhelm Tell* — *Maria Stuart*.

Chamisso — *Peter Schlemihls* — *Wundersame Geschichte*.

Uhland — *Balladas*.
Theodor Storm — *Immensee*.

Gottfried Keller — *Das Simgedicht*.

Sudermann — *Frau Sorge*.
Hauptmann — *Die Weber*.

Nietzsche — *Also sprach Zarathustra*.

Hermann Herse — *Peter Karnezind*.

Ministerio da Educação e Saúde Pública — *Diretoria Geral do Expediente* — Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1932. — H. de Farias, diretor geral.

EXPEDIENTE DO SR. DIRETOR GERAL

Dias 7 e 8 de março de 1932

Solicitaram-se providências:

Ofício circular n. 398 — Ao diretor geral do Departamento Nacional do Ensino e às demais repartições subordinadas, exeto o Departamento de Saúde Pública, no sentido de informar, com urgência, tendo em vista a legislação em vigor sobre acumulações remuneradas, feitas as opções, os funcionarios daquelas repartições que acumulavam foram exonerados, bem como si os cargos julgados de acumulação permitida apresentarem incompatibilidade de horário.

Comunicou-se:

Offícios:

N. 393 — Ao diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, que o Sr. Ministro, por despacho de 29 de fevereiro ultimo, deferiu o requerimento em que Frederico Raimundo Lopes Freire Barata pediu lhe seja concedida matrícula na 1ª série do curso daquela Faculdade, prevalecendo para tal admissão o exame vestibular, prestado naquele instituto, no ano de 1926.

N. 394 — Ao diretor geral da Assistência e Psicopatas, em resposta ao ofício n. 135, de 10 de fevereiro findo, que o Sr. Ministro resolveu, por despacho de 4 do corrente, sejam prestados esclarecimentos que melhor fundamentem a necessidade das nomeações propostas no aludido ofício.

N. 396 — Ao inspetor geral do Ensino Profissional Tecnico, ter o Sr. Ministro aprovado a designação da adjunta Maria Olivia Leal de Albuquerque para substituir a professora do curso primario da Escola de Aprendizes Artifices da Paraíba, Olivia dos Santos Maia, que se acha licenciada.

N. 397 — Ao reitor da Universidade do Rio de Janeiro, que o Sr. Ministro resolveu, que o professor Luiz Antonio da Silva Santos continue na situação em que se encontrava o ano passado, percebendo por conta das rendas da Faculdade de Medicina daquela Universidade, a mesma gratificação.

Remeteram-se:

Offícios:

N. 388 — Ao diretor geral do Departamento do Ensino, o processo 648/32, desta Diretoria Geral, relativo ao requerimento em que Floriano de Freitas,

tendo o curso de madureza feito no Mackenzie College, de S. Paulo, solicita inserção no exame vestibular da Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro.

N. 390 — Ao Consultor Jurídico deste Ministerio, o processo 7.977/31, desta Diretoria Geral, relativo ao registro do diploma do arquiteto francês Henri Paul Pierre Sajous, afim de ser emitido parecer a respeito.

Departamento Nacional de Saúde Pública

DIRETORIA DO EXPEDIENTE

SECRETARIA GERAL

Comunicaram-se:

Ao Sr. ministro de Estado das Relações Exteriores, em resposta ao aviso P138/542.56 (96), de 15 de fevereiro ultimo, que encaminhava a este Ministerio o requerimento do Dr. Celso Taddei, que o referido medico deve dirigir-se ao Serviço Sanitário do Rio Grande do Sul, amparado no art. 14 do decreto n. 20.931, de 11 de janeiro deste ano, que permite a clinica nos respectivos Estados aos profissionais diplomados por faculdades estrangeiras com mais de 10 anos de clinica no país. (Aviso E. 25).

Ao diretor de Higiene do Estado da Bahia, haver sido retirado do mercado desta Capital, por intermedio da Inspeção de Fiscalização de Generos Alimentícios, o azeite dendê, julgado improprio para o consumo, solução es-